

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Márcia Mariana Santos de Oliveira

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SABERES E  
PRÁTICAS**

Juiz de Fora

2017

Márcia Mariana Santos de Oliveira

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SABERES E  
PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hilda A. L. da Silva Micarello.

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Márcia Mariana Santos de.

Leitura Literária na Educação Infantil : entre saberes e práticas / Márcia Mariana Santos de Oliveira. -- 2017.

192 p.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Leitura Literária. 2. Infâncias. 3. Crianças. 4. Educação Infantil.  
I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Título.

Márcia Mariana Santos de Oliveira

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: 30 de março de 2017

**BANCA EXAMINADORA**



Dr<sup>a</sup>. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr<sup>a</sup>. Tânia Guedes Magalhães  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Versiani Machado  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG

*Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:*

*- A uva – sussurrou – é feita de vinho.  
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.*

*Eduardo Galeano*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por guiar meus caminhos na realização deste sonho.

À minha mãe, Elizabeth, pela confiança e palavras de apoio.

Ao meu esposo, Henrique, pelo companheirismo, amor e doação.

À minha querida orientadora, Hilda Micarello, pela oportunidade e confiança depositada neste trabalho, que também é seu.

Às professoras participantes da banca, Tânia Magalhães e Maria Zélia Versiani, pelas contribuições e orientações valiosas que iluminaram a construção deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE, pelos diálogos e compartilhamento de experiências durante todos esses anos.

Às colegas de grupo Ana Maria Scheffer e Rosângela Veiga Ferreira, pelos incansáveis e importantes diálogos no percurso desta pesquisa.

À professora Suzana Lima Vargas, pelos ensinamentos e indicações valiosas de leituras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pelas discussões e reflexões no decorrer do curso que contribuíram com minha formação acadêmica e profissional.

À equipe da E. M. Bonfim onde foi realizada a pesquisa, em especial à professora Valquíria e às crianças do 2º período, pelo acolhimento, parceria e vivências interessantes com a leitura.

Aos familiares e amigos que incentivaram a realização deste objetivo.

Ao Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, pela possibilidade de atuar em defesa de uma escola pública e de qualidade e por todas as aprendizagens construídas.

À CAPES, pelos auxílios concedidos que muito me ajudaram na realização desta pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais, procura compreender quais são os sentidos produzidos pelas crianças para as suas experiências com a literatura. Para tal, foram realizadas oficinas de leitura em uma turma de crianças do 2º. período da Educação Infantil, tendo como eixo norteador as mediações de textos literários em interface com outras linguagens. Objetivo, com esta pesquisa, compreender a infância vivida pelas crianças a partir delas mesmas, entendendo como a experiência literária contribui para a formação cultural e humana da criança na contemporaneidade. Investigar os contextos sociais e culturais em que a experiência da infância se constitui é fazer pesquisa *com* crianças. Nesse sentido, o caminho teórico-metodológico para esta investigação se pauta nas relações de alteridade entre adultos e crianças, na novidade desse encontro e nos processos de negociação e produção de sentidos para o texto literário. Em diálogo com a filosofia da linguagem de Bakhtin e com a teoria histórico-cultural de Vigotski, considero a pesquisa como um acontecimento, pois o conhecimento é uma construção social que envolve, em um processo dinâmico, a interlocução dos sujeitos concretos para produção de sentidos e significados, que implica um modo de ser e estar no mundo, como também de compreendê-lo. Os dados analisados neste trabalho, produzidos por meio da pesquisa de campo, foram agrupados em categorias de análise como escolha didática que facilita a compreensão do objeto de estudo. Para a apreciação crítica dos eventos selecionados, recorri às vinhetas como uma técnica que permite a análise dos dados. As análises empreendidas revelam que as mediações de leitura realizadas com as crianças oportunizam vivências significativas com a literatura, o que contribui para a atividade criadora das crianças e para o compartilhamento de sentidos e significados entre os sujeitos. Evidenciaram também a relevância da participação ativa das crianças no processo de construção de conhecimento, como sujeitos que vivem e transformam a cultura.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Infâncias. Crianças. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This work, linked to the research line Language, Knowledge and Teacher Training of the Graduate Program of the Federal University of Juiz de Fora / UFJF - Minas Gerais, seeks to understand the meanings produced by children for their experiences with literature . To this end, reading workshops were held in a group of children from the 2nd. Period of Early Childhood Education, having as a guiding axis the mediations of literary texts in interface with other languages. The objective of this research is to understand the childhood lived by the children from themselves, understanding how the literary experience contributes to the cultural and human formation of the child in the contemporary world. To investigate the social and cultural contexts in which the experience of childhood is constituted is to do research with children. In this sense, the theoretical-methodological path for this research is based on the relations of alterity between adults and children, in the novelty of this encounter and in the processes of negotiation and production of meanings for the literary text. In dialogue with Bakhtin's philosophy of language and with Vygotsky's historical-cultural theory, I consider research as an event because knowledge is a social construction that involves, in a dynamic process, the interlocution of concrete subjects for the production of meanings And meanings, which implies a way of being and being in the world, but also of understanding it. The data analyzed in this study, produced through field research, were grouped into categories of analysis as a didactic choice that facilitates the understanding of the study object. For the critical appreciation of the selected events, I referred to the vignettes as a technique that allows data analysis. The analyzes carried out reveal that the reading mediations carried out with the children provide significant experiences with the literature, which contributes to the creative activity of the children and to the sharing of meanings and meanings between the subjects. They also demonstrated the relevance of the active participation of children in the process of knowledge construction, as subjects that live and transform the culture.

**Keywords:** Literary reading. Childhood. Children. Early Childhood Education.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.I	Educação Infantil
E.F	Ensino Fundamental
E.M	Escola Municipal
FAPEB	Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LINFE	Linguagem, Infâncias e Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Trabalhos acadêmicos que discutem a leitura literária na Educação Infantil no período de 2010-2015.....	27
Tabela 2	Teses e dissertações que versam sobre o tema da leitura literária na Educação Infantil no período de 2010-2015.....	32
Tabela 3	Artigos científicos e resultados de pesquisas que discutem sobre o tema da leitura literária na Educação Infantil no período de 2010-2015.....	32
Tabela 4	Organização das produções acadêmicas segundo os descritores.....	33
Tabela 5	Trabalhos acadêmicos que discutem a leitura literária na Educação Infantil no período de 2005-2014.....	38
Quadro 1	Trabalhos relacionados aos temas infância e literatura na ANPED – GT07 “Educação da criança de 0 a 6 anos”.....	28
Quadro 2	Trabalhos relacionados aos temas infância e literatura na ANPED – GT10 “Alfabetização, leitura e escrita”.....	30
Quadro 3	Teses e dissertações relacionadas ao tema infância e literatura na CAPES.....	34
Quadro 4	Trabalhos relacionados ao tema infância e literatura no Scielo.....	36
Quadro 5	Categorias Evidenciadas Capes e Scielo.....	39
Quadro 6	Lista das obras trabalhadas nas oficinas.....	115

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. LITERATURA E INFÂNCIA: ENTRE SABERES, PRÁTICAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. Infância e Educação Infantil.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2. Literatura e Infância .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3. Infâncias e literatura em artigos, teses e dissertações .....</b>	<b>22</b>
1.3.1. Mediações de leitura para\com crianças – os sentidos e significados atribuídos por crianças e professores ao texto literário.....	40
1.3.2. Processos de escolarização e apropriação da leitura literária.....	40
1.3.3. Letramentos e a formação do leitor na Educação Infantil.....	41
<b>1.4. Relações entre os estudos mapeados e a pesquisa desenvolvida.....</b>	<b>42</b>
<b>2. COSTURANDO OS FIOS DA HISTÓRIA: “ERA UMA VEZ” A LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1. A Literatura Infantil no Brasil.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2. A literatura infantil contemporânea.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3. Diálogos possíveis entre a história e a contemporaneidade.....</b>	<b>63</b>
<b>3. PESQUISA COM CRIANÇAS: UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1. Contribuições da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin para esta pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2. Os conceitos de historicidade e unidade na psicologia histórico-cultural e nesta pesquisa.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3. Tecendo os caminhos da pesquisa: a realização do estudo piloto .....</b>	<b>78</b>
<b>4. A PESQUISA DE CAMPO: DESCOBERTAS E DESAFIOS.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1. Contextualizando o campo.....</b>	<b>84</b>
<b>4.2. As oficinas de leitura .....</b>	<b>88</b>
4.2.1. Oficina 1 - A Bola de Cristal.....	89
4.2.2. Oficina 2 - O Casamento da princesa.....	92
4.2.3. Oficina 3 - O que tem na caixa?.....	98
4.2.4. Oficina 4 - Recontos Modernos Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante.....	106
4.2.5. Oficina 5 - Recontos Modernos: A Fome do Lobo.....	110

<b>4.3. As potencialidades da pesquisa de campo.....</b>	<b>118</b>
<b>5. A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS COM A LITERATURA.....</b>	<b>119</b>
<b>5.1. Categoria 1 - Mediações e mediadores de leituras.....</b>	<b>120</b>
<b>5.2. Categoria 2 - As crianças e a produção de sentidos para o texto literário.....</b>	<b>132</b>
<b>5.3. Categoria 3 - Tempos, espaços e suportes de leitura.....</b>	<b>150</b>
<b>5.4. Tecendo novos saberes para as vivências literárias com as crianças.....</b>	<b>158</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

*Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior de que esta de formar leitores?*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

O primeiro contato com o tema da leitura na escola se deu, na graduação de Licenciatura em Pedagogia, quando comecei<sup>1</sup> a cursar disciplinas que tratavam sobre o tema. Essas disciplinas possibilitaram a reflexão não apenas sobre o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, bem como sobre o trabalho com a literatura e as múltiplas linguagens das crianças, desde a Educação Infantil até o final do ciclo de alfabetização.

A partir dessas reflexões e dos debates ocorridos em sala acerca do trabalho com a literatura, surgiu em mim a necessidade de buscar novos estudos e fundamentos sobre a leitura, considerando que ela possibilita aos sujeitos a produção de sentidos e a inserção no mundo cultural letrado. Dessa forma, no início do ano de 2012, ingressei, como voluntária, no grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação - LINFE, que estava desenvolvendo uma pesquisa longitudinal buscando compreender as práticas de leitura exercidas por crianças e professores na Educação Infantil e na transição ao Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, em que comecei a realizar alguns estudos para fundamentar minhas concepções de criança, infância e leitura, pude perceber que as práticas de leitura desenvolvidas com as crianças, com a mediação do professor, possibilitam-lhes uma experiência estética mais significativa.

A teoria histórico-cultural de Lev Vigotski me apresentava elementos para compreender a leitura como prática cultural humanizadora dos sujeitos, pois a cultura é definidora da condição humana.

Perpassando a pesquisa citada anteriormente, iniciamos, em 2012, no âmbito do grupo LINFE, o projeto “Letramento” de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem como foco principal inserir licenciandos da Universidade no cotidiano das escolas da rede pública

---

<sup>1</sup>O texto foi escrito na primeira pessoa do singular. Em partes nas quais se pretende envolver o leitor ou que se referem a outros pesquisadores, juntamente com a autora, foi utilizada a primeira pessoa do plural.

de Juiz de Fora, com o objetivo de promover uma experiência docente inovadora. Nesse projeto, pude vivenciar diferentes formas de trabalho com a leitura, principalmente a literária, intensificando-se, assim, meu interesse pelo tema. Pude perceber que o trabalho com a leitura na escola se dá de forma gradativa, sendo os professores os principais mediadores da relação das crianças com a leitura.

A leitura é uma experiência que precisa ser compartilhada, pois é recheada de significados, constituindo-se em uma relação dos adultos com as crianças e com a linguagem. A turma que acompanhava tinha uma experiência interessantíssima com a leitura, que se iniciara na Educação Infantil, com as contações de histórias e rodas rítmicas promovidas pela professora, estendendo-se até o Ensino Fundamental, quando as professoras narravam as histórias dos livros, realizando várias repetições até as histórias serem internalizadas pelas crianças. Essa apropriação do texto narrado era demonstrada por meio das conversas, dos desenhos e dos pedidos das crianças para contar mais uma vez.

Nesse projeto, acompanhando o trabalho da professora de biblioteca, meu gosto pela leitura literária intensificou-se. Ela realizava leituras deleite com as crianças, buscando histórias com diferentes versões ou recontos modernos, possibilitando-lhes uma vivência da história, uma experiência com a leitura e com a fantasia na infância.

A singularidade e a importância desse projeto para minha carreira profissional e acadêmica se deram pelo fato de poder compartilhar, com adultos e crianças, experiências significativas com a leitura. Nós desenvolvemos ações de alfabetização e letramento com as crianças a partir da literatura infantil, o que proporcionou a todos os envolvidos uma rica produção de sentidos e significados para a leitura. A partir do trabalho realizado na escola, que durou cerca de um ano, decidi me dedicar mais aos estudos filosóficos e linguísticos que tratam da leitura como dimensão formativa da relação das crianças com a linguagem.

Isso posto, busquei, no curso de Pedagogia, suportes teóricos e metodológicos para o trabalho com a leitura, principalmente a leitura literária, no contexto escolar. Iniciei, então, uma disciplina que busca estreitar os laços entre graduandos e livros de literatura infanto-juvenis. A disciplina me proporcionou momentos de aprendizagem sobre a literatura em sala. Pude refletir sobre seus usos e funções sociais, como também sobre seu prazer e ludicidade. Apaixonei-me ainda mais pelos livros literários, pelas narrativas e pelas contações de histórias. A escolha por esse caminho começou a ser

traçada e minha vontade era de sair contando histórias para todas as crianças que quisessem viver esse momento comigo. Tornei-me não só estudiosa da leitura literária, mas também fã dos livros infantis.

Ao realizar essa disciplina, conheci um Projeto de Extensão denominado “Leitura no Campus<sup>2</sup>” e me interessei pela proposta de desenvolver um espaço voltado para leituras deleite e contações de histórias. Esse projeto buscava disseminar a leitura literária entre crianças e jovens, promovendo também o acesso da comunidade à cultura. Trabalhei nesse projeto por cerca de um ano, atuando como monitora e leitora de livros para as crianças.

Durante toda essa trajetória acadêmica, percebi que meus estudos se direcionavam para a leitura literária realizada com/para crianças. Diante disso, resolvi concentrar os estudos e as pesquisas do trabalho monográfico nesse tema. Não queria realizar um trabalho restrito à revisão bibliográfica, pois sentia a necessidade de viver a literatura com as crianças, sentir com elas o prazer e o encantamento das narrativas, descobrindo o que elas tinham a dizer sobre essa experiência.

Assim, realizei uma pesquisa intervenção em duas turmas do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora. Esse projeto teve o intuito de promover um contato entre pesquisadora e crianças, contribuindo para uma experiência efetiva de diálogo com elas sobre a leitura literária e o compartilhamento de sentidos e significados entre os sujeitos envolvidos. Para mim, profissionalmente, esse projeto proporcionou uma vivência interessante com o contexto escolar, além de maior aprimoramento sobre a prática de contação de histórias.

Após realizar o trabalho monográfico, interessei-me ainda mais pela leitura literária na escola, sobre como ela é realizada, quais as concepções de professores e crianças sobre essas leituras e práticas letradas que envolvem a literatura em interface com as múltiplas linguagens, com enfoque agora no espaço da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos. Acredito que as ações de leitura nessa etapa de escolarização são de suma importância para o desenvolvimento das crianças pequenas, pois a leitura literária proporciona vivências que perpassam o mundo real e o imaginário.

É a prática da leitura a porta de entrada dos sujeitos a um conjunto de significados historicamente construídos que perpassam as diferentes áreas do conhecimento, pois lemos o mundo em suas diferentes linguagens. Quanto mais

---

<sup>2</sup>Projeto realizado na UFJF sob coordenação da Professora Doutora Suzana Lima Vargas do Prado, coordenadora do Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação.

conhecimento textual o leitor tiver e quanto mais acesso a diversos tipos de textos e práticas letradas, mais fácil será sua compreensão na leitura e na expectativa em relação aos textos que irá ouvir.

A tarefa da Educação Infantil é envolver a criança em um ambiente de múltiplos letramentos, estimulador, instigante, no qual perpassam múltiplas linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem alguns princípios para o desenvolvimento integral das crianças, dentre eles, o estético, que engloba a sensibilidade e a criatividade das crianças nas diferentes manifestações culturais.

Meu objetivo é, além de realizar uma pesquisa *com* as crianças, proporcionar a elas momentos interessantes com a leitura literária, compartilhar significados e, principalmente, torná-las protagonistas<sup>3</sup> desta pesquisa. Isso implica pensar o lugar social ocupado por pesquisadora e crianças na produção do conhecimento e da linguagem, como também os lugares de alteridade experimentados por esses sujeitos ao longo do processo de pesquisa. De acordo com Pereira (2012), entendo a atividade de pesquisa como um acontecimento, como um processo dinâmico de interlocução e de produção de sentidos que implica um modo de ser, estar e compreender o mundo.

Diante disso, esta pesquisa elege a seguinte questão norteadora:

- ❖ Quais são os sentidos produzidos pelas crianças para as suas experiências com o texto literário?

Para buscar responder essa questão de investigação elenco como objetivos:

- ❖ Compreender quais são as situações de leitura em que as crianças se envolvem e para as quais produzem sentidos;
- ❖ Identificar quais são as experiências que as crianças de 4 e 5 anos têm com a leitura literária em interface com as múltiplas linguagens;

---

<sup>3</sup>O termo protagonista é usado nesta dissertação a partir da concepção de que a criança é um sujeito histórico-cultural de direitos, que está inserida em uma sociedade, transformando-a e ressignificando-a, a partir das relações que tece com o outro e o mundo. Nesse sentido, considerar as crianças protagonistas desta pesquisa significa considerá-las como sujeitos que atuam ativamente no processo educativo e investigativo.



Diante desse questionamento e dos objetivos iniciais, a apresentação dos resultados desta pesquisa segue o seguinte percurso: no primeiro capítulo, apresento uma revisão de caráter bibliográfico que teve por objetivo o mapeamento e a discussão da produção acadêmica brasileira sobre as relações entre infâncias e literatura nos últimos anos. Nesse capítulo, discorro sobre as relações entre literatura e infâncias, no âmbito das instituições de Educação Infantil, a partir de uma discussão ancorada em estudos da área da literatura infantil, bem como de um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

No segundo capítulo trato da literatura infantil a partir de sua trajetória histórica, considerando suas características e os propósitos a que se destinava. Tem por objetivo conhecer e analisar o contexto, as circunstâncias e os fatores que contribuíram para o aparecimento da literatura infantil na Europa e no Brasil, ao longo dos séculos, pois acredito que tal conhecimento é fator imprescindível para compreendermos o papel social desempenhado por essa prática cultural no mundo contemporâneo.

Apresento, no terceiro capítulo, algumas discussões teóricas e metodológicas que caracterizam a atividade de pesquisa. Procurando dialogar com o referencial teórico adotado, optei, como caminho metodológico para a realização desta pesquisa, o da investigação qualitativa com base em uma abordagem histórico-cultural. Por meio da linguagem, as crianças se modificam ao longo do processo histórico, dão novos sentidos ao mundo, aprendem, brincam e recriam. Investigar os contextos sociais e culturais em que a experiência da infância se constitui é fazer pesquisa *com* crianças.

Tendo por base o aporte metodológico, discorro, no quarto capítulo sobre as oficinas de leitura realizadas em uma escola de Educação Infantil, que se constituíram como material de campo desta pesquisa de mestrado.

Por fim, no quinto capítulo, apresento as análises empreendidas sobre os eventos/oficinas realizados na escola, apontando os caminhos percorridos pelas crianças na construção de sentidos para suas experiências com o texto literário.

## 1. LITERATURA E INFÂNCIAS: ENTRE SABERES, PRÁTICAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*João Cabral de Melo Neto*

Da mesma forma que uma manhã não pode ser tecida apenas por um galo, uma pesquisa acadêmica não pode ser desenvolvida sem o diálogo com outros estudos e textos. Nesse sentido, para tecer os caminhos iniciais desta pesquisa e construir, em bases sólidas, meu objeto de estudo, realizei uma revisão de caráter bibliográfico que teve por objetivo o mapeamento e a discussão da produção acadêmica brasileira sobre as relações entre infâncias e literatura nos últimos anos. O recorte temporal, 2010 a 2015, deve-se aos limites necessários a uma dissertação de mestrado em Educação.

Neste capítulo discorro, portanto, sobre as relações entre literatura e infâncias, mais especificamente no âmbito das instituições de Educação Infantil, a partir de uma discussão ancorada em estudos da área da literatura infantil, bem como de um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre o tema, com o intuito de tecer diálogos entre essas proposições e minha pesquisa.

Esse tipo de revisão bibliográfica, de acordo com Ferreira (2002), denominado de “Estado da Arte”, permite ao pesquisador uma compreensão sobre aspectos e dimensões da produção acadêmica em determinado período histórico que se pretende

conhecer para que, a partir disso, possam-se criar formas outras de pesquisar, de ser e estar no mundo.

No Brasil, de acordo com autores como Frigotto e Ciavatta (2006), são restritas as pesquisas que consideram os “Estados da Arte” como procedimentos que auxiliam no inventário de produções acadêmicas. Entretanto, esses autores apontam que, com o aumento da produção científica a partir da década de 1990, tornou-se essencial realizar tal processo, já que ele nos permite conhecer o que foi produzido no passado para ressignificar as ações de pesquisa do presente.

No caso das pesquisas que tratam da relação entre literatura e infâncias, no interior das instituições de Educação Infantil, este Estado da Arte pode auxiliar na compreensão sobre como esse tema vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que contribuiu para o reconhecimento e o fortalecimento do protagonismo das crianças nas pesquisas acadêmicas contemporâneas.

Partindo desses pressupostos, busquei iniciar a revisão bibliográfica com o intuito de provocar uma aproximação dialógica entre as concepções teóricas a partir das quais a Educação infantil é abordada pela produção acadêmica do campo educacional. Acredito que a interlocução com outras pesquisas que tratem de temas afins ao desta dissertação possibilitará o delineamento da minha questão de pesquisa, já que meu objetivo é o de contribuir com as novas reflexões em torno das concepções e práticas pedagógicas que valorizam a literatura infantil e a participação das crianças pequenas no processo de construção do conhecimento.

Foi possível, a partir dessa aproximação teórica, refletir sobre as demandas decorrentes de minha vivência pessoal, profissional e como leitora, o que permitiu o refinamento de minhas escolhas teóricas e perspectivas metodológicas, contribuindo, portanto, para minha formação como pesquisadora.

### **1.1. Infância e Educação Infantil**

Pesquisas contemporâneas vêm se voltando para a participação das crianças nos processos sociais, políticos, culturais e educacionais. Os debates suscitados por essas pesquisas contribuem para uma legitimação da perspectiva das crianças sobre o mundo e sobre sua experiência no mundo. Essa legitimação da infância e o reconhecimento da

criança como sujeito de direitos, inserida em uma cultura, decorrem de um processo histórico de mudanças, reflexões e estudos que pautavam, em suas abordagens metodológicas, a pesquisa sobre as infâncias, suas singularidades e tessituras. Difundiram-se, de acordo com Kramer (1996, p. 25), o esforço e a consciência de estudiosos em conhecer as crianças, o que possibilitou a reflexão daqueles que “pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisas e\ou implementam políticas públicas e que vão se situando, deslocando, movendo, buscando, encontrando e desencontrando”.

Para Sarmiento (2015), os estudos da criança e das infâncias encontram-se em pleno processo de constituição e de institucionalização no mundo inteiro. As metodologias de pesquisa com crianças, as quais buscam conhecer as especificidades do mundo infantil, de modo ético e estético, constituem uma abordagem crítica de pesquisa, pois afirmam a necessidade de reconhecimento dos papéis das crianças na produção do conhecimento e, além disso, valorizam “as múltiplas vozes das crianças que falam com o corpo, com o movimento”, com o olhar. (idem, p.45).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, a Educação Infantil foi regulamentada como primeira etapa da Educação Básica, afirmando o direito da criança de 0 a 6 anos à educação e assumindo um caráter orientador das ações pedagógicas nessas instituições. De acordo com Kramer (2011), a concepção de Educação Infantil é uma construção histórica e social, o que impossibilita considerá-la apenas pelos critérios legais que a envolvem, já que o significado do termo é adquirido a partir da experiência e do lugar que a Educação Infantil ocupa no sistema educacional brasileiro. Isso significa pensar também as crianças como sujeitos históricos e sociais ativos, que produzem culturas, participam e intervêm na realidade, formam-se, transformam e recriam o mundo em que vivem. Considerando que o lugar da criança é continuamente reestruturado pelas mudanças sociais, culturais e ideológicas em determinado momento histórico, é necessário refletir sobre os lugares que ela vem assumindo nas pesquisas sobre as infâncias, nas instituições de Educação Infantil. Assim, pensar a infância é firmar um tipo específico de posicionamento, uma vez que o outro que a pesquisa evoca é a criança.

Disso decorre a necessidade de realizar esse levantamento das pesquisas sobre as infâncias no Brasil, mais especificamente no âmbito das instituições de Educação Infantil, de modo que o mapeamento das investigações nos permita identificar as tendências teórico-metodológicas, refletir sobre os resultados e pontuar os avanços e as

conquistas, como também lacunas existentes, quando pensamos nas pesquisas sobre as infâncias, suas especificidades e possibilidades, as dimensões ética e estética nelas envolvidas, considerando que pesquisar a ótica da infância significa pesquisar a própria condição humana.

Como pesquisadora das infâncias, meu interesse é contribuir para o avanço das discussões acadêmicas, em um esforço de compreender a perspectiva das crianças sobre seu processo de inserção na cultura de seu grupo de referência. Isso porque acredito que as pesquisas precisam apresentar a perspectiva das crianças sobre o mundo, para que se possa afirmar a condição das crianças como construtoras ativas de seu próprio lugar no mundo e na sociedade, já que as configurações políticas, históricas e culturais vêm destituindo-as dessa condição. É preciso conceber a criança na sua condição de ser histórico, político e cultural, que verte e subverte a ordem da vida social, considerando que as crianças, de acordo com Kramer (1996, p. 28), “são produzidas **na** e produtoras **de** cultura”.

Dessa forma, meu interesse é compreender o que é próprio das experiências de infâncias e como a literatura aí se insere, como campo de significação, descoberta, apreensão da realidade e pacto ficcional, buscando perceber como ela é possibilitada às crianças no espaço da Educação Infantil. Tais questões são discutidas no próximo tópico.

## **1.2. Literatura e Infância**

A literatura circunscrita ao ambiente escolar vem sendo objeto de pesquisas e debates acadêmicos. Alguns debates que vêm inspirando as pesquisas estão pautados na questão sobre o lugar que a literatura ocupa na escola, o que evidencia seu valor e função social. A literatura, como produção cultural, e suas finalidades, circulando nos espaços da Educação Infantil, cumpre um papel fundamental, pois, além de contribuir para o processo de escolarização da criança, possibilita a experiência estética e a formação do leitor literário. Como manifestação artística, a literatura amplia o universo cultural, a sensibilização estética, o contato com diferentes linguagens, o imaginário, o fantástico, o poético e a formação humana da criança.

Atualmente, a formação de crianças e jovens leitores é condição essencial para a constituição cultural desses sujeitos no mundo globalizado. Nesse contexto, a leitura do

texto literário contribui, de modo especial, para a formação de um leitor crítico. É pensando nessa formação do leitor que podemos observar recentemente crescentes demandas para a constituição de políticas de distribuição de livros, como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE<sup>4</sup>, do Governo Federal, que vem possibilitando a democratização do acesso aos livros a públicos escolares cada vez mais diversificados. Aparelharam-se bibliotecas escolares com o intuito de constituir nesses espaços uma identidade leitora de crianças, jovens e adultos. Além da escola, outros espaços de leitura, como a família e as bibliotecas comunitárias, atuam na sociedade como instâncias que fomentam o encontro entre leitores e livros, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e crítica.

De acordo com Soares (2008), houve, na constituição de políticas públicas de leitura e formação de leitores nas instituições de Educação Infantil, um jogo de confrontos entre mercados editoriais e culturas escolares no que concerne ao reconhecimento do direito ao livro e à leitura das crianças nesse nível da Educação Básica. Isso porque a Educação Infantil ainda não é reconhecida como instituição educativa que tem a função de propiciar práticas de letramento literário para/com as crianças pequenas. Existe, ainda, uma discussão sobre a escolarização da literatura, tratando de sua transposição de arte para disciplina curricular, e/ou pretexto para trabalhar algum conteúdo escolar.

O desafio que se coloca na formação de leitores literários contemporâneos está não apenas na distribuição dos acervos ou na difusão de políticas públicas, mas sim na constituição dos espaços de leitura, nas concepções dos formadores de leitores e na apropriação pelo leitor daquilo que se lê, a que se tem acesso, considerando a leitura como ato de significação que aproxima o leitor do mundo e de si próprio.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, ao afirmar o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, ressalta, dentre outros princípios, que as ações pedagógicas precisam respeitar o desenvolvimento integral das crianças, garantindo a elas experiências estéticas com a linguagem oral e escrita, dentre elas, a literatura.

Acredito que, desde a Educação Infantil, o trabalho de formação do leitor literário deve pautar-se no reconhecimento de que a literatura tem suas especificidades e

---

<sup>4</sup>O PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de auxiliar as escolas públicas na composição de um acervo de obras de qualidade tanto literárias quanto de referência. Esse programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

múltiplas possibilidades. Como afirma Oberg (2014, p. 204), “a literatura é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados que exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação”. Nesse sentido, a fruição literária possibilita relações diferenciadas com o conhecimento e a cultura, pois se constitui como uma categoria de sentido, que configura a experiência estética e contribui com a formação do leitor. Nessa constituição, a fruição literária abarca aspectos de produção de sentido contando, mais efetivamente, com o envolvimento afetivo do leitor com o texto.

Isso quer dizer que, no momento da leitura, da fruição literária, empreende-se um jogo dinâmico de tensões que conjugam os polos do leitor com o das mediações socioculturais entre esse leitor e o texto literário, o que possibilita a criação e a recriação dos sentidos, a mobilização dos desejos, da razão, dos afetos, da emoção, da sensibilidade e de outras dimensões que aproximam o leitor de si mesmo, dos outros e do mundo, contribuindo para a construção dos próprios sujeitos.

A defesa desta dissertação está pautada na ideia de que práticas significativas de leitura literária que ocorrem com as crianças pequenas, no âmbito da Educação Infantil, possibilitam a construção literária de sentidos, o que contribuiu para a formação cultural e humanização dos sujeitos que delas participam. Para Cosson (2006, p. 17), “a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, (...) tem a função maior de tornar o mundo mais compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Considerando que o foco de várias pesquisas tem sido a discussão sobre a importância da experiência com o texto literário na formação dos sujeitos, apresento, no próximo tópico, um mapeamento de alguns desses trabalhos publicados em forma de artigos, teses e dissertações que discutem as relações das crianças com o texto literário. O objetivo desse mapeamento é compreender como esses trabalhos vêm apresentando concepções de infância e literatura no interior das instituições de Educação Infantil.

### **1.3. Infâncias e literatura em artigos, teses e dissertações**

A partir da publicação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no ano de 1998, regulamentou-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Os princípios que fundamentam essa

regulamentação organizam-se entre éticos, estéticos e políticos. O texto dessas Diretrizes foi reformulado no ano de 2010. No que se refere aos princípios, lê-se, nesse texto, que os estéticos referem-se à “sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.”. O direito das crianças a experiências com a literatura é afirmado a partir dos eixos do currículo para essa etapa de escolaridade, os quais orientam as propostas pedagógicas, a fim de que estas promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; como também de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, além de convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Buscando compreender as discussões acerca das especificidades da literatura infantil nesse contexto, optamos por fazer um levantamento da produção acadêmica brasileira, a partir do ano de 2010, a fim de realizar um breve mapeamento sobre os estudos e as pesquisas que vêm sendo realizados e que têm como foco a relação das crianças com a literatura na Educação Infantil.

Pudemos constatar que novos campos do conhecimento que se dedicam à pesquisa *com* crianças contribuem para romper com tradicionais perspectivas e abordagens de pesquisa, como a desenvolvimentista da Psicologia. No campo da pesquisa *com* crianças, os estudos estão centrados nas dimensões ética e estética, que buscam considerar as especificidades das culturas das infâncias. Nesse sentido, acreditamos que o surgimento de novas metodologias de pesquisa, que considerem as concepções de infância, criança e literatura, possa contribuir com a expansão dos estudos acadêmicos sobre o tema, impactando a formação inicial de professores e promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas de leitura literária na Educação Infantil.

Para a realização deste levantamento, definimos quatro fontes de busca que são referências nacionais para a divulgação da produção acadêmica em educação: os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; os artigos científicos publicados nos periódicos da área de educação disponíveis no Scientific Electronic



Library Online – SCIELO e os trabalhos apresentados nos Congressos de Leitura do Brasil – COLE.

Essas escolhas se deram pelo fato de considerar essas instâncias de publicação de artigos e pesquisas acadêmicas passíveis de credibilidade, por apresentarem rigor científico e reconhecimento pelas instituições de formação de professores. Além disso, elas são consideradas um *locus* de difusão de conhecimentos, por apresentarem desafios, demandas e reflexões sobre os contextos e os processos educacionais brasileiros.

Fundada em 1976, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - é referência para a constituição de políticas educacionais no Brasil, principalmente no que concerne à pós-graduação. É uma associação que atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização da educação no país, buscando o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Para tal, congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, pesquisadores, professores e estudantes que, em um espaço permanente de debates e discussões acerca das questões científicas e políticas da área educacional, contribuem de forma significativa para a produção, o aperfeiçoamento e a divulgação do conhecimento acadêmico e para o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação.

Instituída pelo Ministério da Educação – MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – vem contribuindo para o avanço do conhecimento acadêmico e para a promoção de mudanças no quadro educacional brasileiro a partir das demandas da sociedade atual. Apresenta êxito no que se refere à expansão e à consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. As atividades da CAPES são estruturadas por um conjunto de programas que avaliam, promovem, fomentam e divulgam ações de produção científica, formação inicial e continuada e pós-graduação *stricto sensu*, buscando um padrão de excelência acadêmica nacional, o que permite o investimento de recursos e o dimensionamento das ações. O sistema de avaliação da CAPES serve de base para a formulação de políticas educacionais, principalmente no que concerne à pós-graduação.

O Scientific Electronic Library Online - SCIELO - é um programa que teve sua origem no Brasil e se expandiu para outros 15 países com a finalidade de, utilizando a plataforma tecnológica, publicar e indexar, em acesso aberto, periódicos científicos de diversas áreas de produção do conhecimento, dentre eles, o da educação.

Na mesma linha da ANPED, o Congresso de Leitura do Brasil – COLE – constitui-se como um evento científico que propicia um espaço de discussão e de proliferação de experiências acadêmicas e pedagógicas de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação que discorrem sobre o tema da leitura em suas diferentes formas e contextos históricos, sociais e culturais.

Para realizar a pesquisa nessas instâncias, foram utilizados alguns descritores que me auxiliaram na seleção e na análise dos textos. Nos trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED, busquei aqueles circunscritos aos GT07 “Educação de crianças de 0 a 6 anos” e GT10 “Alfabetização, leitura e escrita”, a partir dos descritores: “literatura e infância”, “educação infantil e literatura” e “literatura e crianças”. No banco de teses e dissertações da CAPES, assim como nos periódicos publicados no Scielo, pesquisei trabalhos relacionados aos descritores: “literatura e infância”; “educação infantil e literatura” e “literatura e crianças”. Esses mesmos descritores foram usados para a pesquisa feita nos anais do COLE. Para tanto, realizei uma leitura dos trabalhos apresentados no evento a fim de encontrar artigos que abordavam a temática da relação das crianças com o texto literário, foco desta pesquisa.

Nos três primeiros, o marco temporal selecionado foi aquele compreendido entre os anos de 2010 e 2015. Ressalvo o fato de o site da CAPES estar desatualizado, contendo somente as teses e dissertações de 2011 e 2012. Dadas as especificidades do Cole, que é um congresso que se realiza bianualmente, optei pela análise dos trabalhos publicados entre os anos de 2005 e 2014. Os estudos privilegiados nesse levantamento discutem a presença do texto literário na Educação Infantil, uma vez que a pesquisa que fundamenta esta dissertação trata desse tema.

Pude perceber, ao realizar a primeira leitura dos trabalhos publicados nessas instâncias de pesquisa, que questões referentes à leitura literária na escola estão presentes nas diferentes modalidades e níveis de ensino, atravessando, assim, um relevante número de pesquisas. Por esse motivo, no presente mapeamento, foram privilegiadas as pesquisas que abordam a temática da literatura na Educação Infantil, tratando das relações que as crianças estabelecem com o texto literário nessa instância.

Algumas pesquisas que abordam a escolarização da literatura infantil buscam discutir, de um modo geral, as práticas de leitura literária **para** as crianças pequenas. Tratam de questões referentes à ideia de que a literatura tem a função de ensinar algo à criança, o que possibilita seu desenvolvimento social e cognitivo.

Sob outra perspectiva, os trabalhos que versam sobre a leitura literária **com** as crianças entendem a importância da mediação do outro, que pode ser o professor, os familiares, o pesquisador, para a construção de sentidos para o texto pelas crianças leitoras, o que, a nosso ver, contribui para o prazer estético, a formação do leitor e o letramento literário na Educação Infantil.

Considero que ambas as perspectivas teóricas se encontram entrelaçadas e possibilitam um profícuo campo de discussão e debate acadêmico e pedagógico. No entanto, para demarcar a questão de estudo, acredito ser relevante apontar as diferenciações entre essas perspectivas de abordagem do tema.

A seguir, apresento o mapeamento dos trabalhos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - encontrados em número reduzido; os trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; os artigos científicos disponíveis nos periódicos da área de educação Scientific Electronic Library Online – SCIELO, organizando-os a partir de aproximações temáticas e os trabalhos apresentados nos Congressos de Leitura do Brasil – COLE, o qual apresenta o maior número de trabalhos que abordam os temas discutidos nesta pesquisa.

Organizei, na primeira tabela, os trabalhos encontrados nos registros das reuniões anuais da ANPED. Considerando as especificidades de organização dessa instância de publicação, realizei o mapeamento em dois grupos de trabalho (GTs) – “Educação de crianças de 0 a 6 anos” (GT 07) e “Alfabetização, leitura e escrita” (GT 10), privilegiando aqueles voltados para a discussão da literatura nas instituições de Educação Infantil.

Tabela 1: Trabalhos acadêmicos que discutem a leitura literária na Educação Infantil no período de 2010-2015

<b>Ano de Publicação</b>	<b>GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos.</b>	<b>GT10 – Alfabetização, leitura e escrita</b>	<b>Total de trabalhos</b>
2010	2	2	4
2011	0	1	1
2012	0	0	0
2013	1	0	1
2015	2	0	2
<b>Total de trabalhos</b>			<b>8</b>

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Com o interesse em compreender as tendências e as direções a partir das quais os trabalhos e pesquisas se desenvolvem, faz-se necessário não apenas quantificá-los, mas analisá-los na medida em que as discussões apresentadas nesses estudos podem contribuir para minhas questões e escolhas teórico-metodológicas de pesquisa.

Nesse sentido, a apresentação dos dados das pesquisas é realizada a partir da análise dos trabalhos que apresentam a perspectiva das crianças sobre as experiências com o texto literário que são proporcionadas a elas nas instituições de Educação Infantil. Início essa análise a partir dos trabalhos encontrados nos anais da ANPED que constituem pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação que passaram pelo crivo de seleção para publicação.

Do total de oito trabalhos encontrados nessa instância de pesquisa, sendo cinco no GT07 e três no GT10, identifiquei quatro que se propuseram a realizar pesquisas *com* crianças. Comento mais detidamente esses seis trabalhos, por apresentarem uma convergência com as intenções de pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos relacionados aos temas infância e literatura na ANPED – GT07 “Educação da criança de 0 a 6 anos”.

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Natureza</b>
2010	Cleber Fabiano da Silva	A criança e o livro literário: encontros e possibilidades.	Artigo
2010	Vanessa Ferraz Almeida Neves	A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil.	Artigo
2013	Maria Regina Paulo da Silva	Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências.	Artigo
2015	Leandro Henrique de Jesus Tavares	Meu irmão tem três anos e não estuda porque ele é criancinha. O que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito?	Artigo
2015	Dilian da Rocha Cordeiro	Quem gostou da história?... A compreensão da leitura na Educação Infantil: possibilidades e desafios.	Artigo

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – GT07

Dos cinco trabalhos, elencamos três para discorrer na sequência deste capítulo por identificarmos um intertexto com a discussão central desta dissertação: a formação da criança leitora.

O objetivo do artigo de Silva (2010) é compreender e analisar o encontro das crianças com o livro literário. Com base nos aportes teóricos da Sociologia da Infância e da Estética da Recepção, o autor propõe algumas orientações didático-metodológicas que visam à aproximação da criança com a obra literária a partir dos critérios de seleção de livros e dos modos de interação das crianças com essas obras. Suas considerações apontam a preocupação de retomar e assegurar a autonomia das crianças no momento de seleção dos materiais literários que serão utilizados no trabalho em sala de aula, não considerando somente as escolhas dos adultos nessa seleção.

O trabalho de Silva (2013), que apresenta os resultados finais de sua tese de doutorado, procurou investigar a produção das culturas infantis a partir das experiências com a linguagem das histórias em quadrinhos. Ancorada nos pressupostos da Filosofia, da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância e da Arte, a autora realizou um estudo de caso com crianças de 3 a 5 anos, utilizando observações em campo, relatos e

desenhos das crianças, como também análise de histórias em quadrinhos, para compreender as produções e as reinvenções gráficas das crianças. Identificou, nesse estudo, que as histórias em quadrinhos fazem parte da cultura da infância, porém observou que o trabalho desenvolvido pelas professoras é escolarizante, pautando-se em uma visão adultocêntrica que objetiva acelerar os processos de escrita e formar competências. Entretanto, de acordo com Silva, foi possível perceber que as crianças constantemente apresentam gestos de ruptura e reivindicam contra o modelo institucional.

Tavares (2015) apresenta uma investigação que abordou a temática do direito à Educação Infantil sob a ótica das crianças, com o objetivo de compreender as perspectivas das crianças sobre a constituição do direito à educação. Para isso, utilizou, como metodologia de pesquisa, a perspectiva etnográfica, recorrendo a registros fílmicos, fotografias, desenhos, diários de campo e observações para a realização de 13 oficinas com crianças de 5 anos, desenvolvendo o trabalho a partir de livros de literatura infantil. Ancorado nos estudos da Sociologia da Infância, o autor considera a necessidade de reconhecer as potencialidades dos discursos infantis e a urgência de ouvir as crianças.

Esses três trabalhos dialogam com a pesquisa que venho desenvolvendo no sentido de que utilizam o texto literário como instrumento de pesquisa que possibilita uma aproximação com as crianças pequenas. Com foco nos processos de atribuição de sentidos pelas crianças sobre as práticas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, esses autores desenvolveram estudos que demonstraram a importância de se considerarem as crianças como sujeitos históricos, produtores **de** e **na** cultura, que interagem de modo diferenciado com a literatura.

A seguir são elencados os três trabalhos do GT10 da ANPED.

Quadro 2: Trabalhos relacionados aos temas infância e literatura na ANPED – GT10 “Alfabetização, leitura e escrita”.

Ano	Autor	Título	Natureza
2010	Fabiana Rodrigues Cruvinel	Ler na escola: as vozes das crianças.	Artigo
2010	Celia Abicalil Belmiro	Entre modos de ver e modos de ler, o dizer.	Artigo
2011	Luciana Domingos de Oliveira	Leitura literária na Educação Infantil: uma contribuição para a formação de leitores de textos e da vida.	Artigo

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

O texto de Cruvinel (2010) discute as relações entre o processo de escolarização e o de apropriação da leitura sob a perspectiva das crianças. Com o objetivo de investigar o caminho que elas percorrem com a leitura para compreender o papel que a escola exerce na apropriação dessa atividade, a autora realizou um estudo de caso longitudinal, de cunho etnográfico, com crianças de 5 e 6 anos. Ancorada nos estudos de Vigotski e Bakhtin, ela aponta que, para as crianças, a leitura é uma atividade cultural, porém, em virtude de os professores e as instituições não a considerarem dessa maneira, o ato de ler e a formação do leitor afastam as crianças dessa concepção do ler como objeto da cultura.

Belmiro (2010) discute em seu texto a relação entre as linguagens visual e verbal, com a finalidade de pensar os sentidos da leitura literária para crianças e refletir sobre a formação de professores. Tal abordagem apoia-se em estudos sobre a literatura e artes plásticas, tendo o livro de literatura infantil ilustrado como principal exemplo para a discussão da temática, uma vez que esse gênero abarca a relação entre o icônico e o verbal de forma dinâmica frente às diferentes mídias. De acordo com a autora, pensar essas questões e relações torna-se fundamental na formação do mediador, pois é ele quem irá possibilitar aos leitores uma experiência estética mais efetiva no espaço escolar.

Oliveira (2011), em seu trabalho, apresenta como vêm sendo desenvolvidas práticas pedagógicas em escolas de Educação Infantil que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais no domínio literário, revelando o que tem sustentado teórica e metodologicamente essas práticas. Utilizando como recurso metodológico o estudo de

caso e apoiada pelos pressupostos teóricos da filosofia bakhtiniana de linguagem, a autora realizou sua pesquisa em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. A partir das análises empreendidas sobre os dados produzidos em campo, Oliveira concluiu que a leitura literária nos espaços educativos deve se comprometer com a formação de leitores e romper com perspectivas didáticas e moralizantes historicamente construídas.

Analisando os seis trabalhos anteriormente comentados, pude perceber que, apesar de as questões e os objetivos apresentados nesses textos serem distintos, eles dialogam conosco no sentido de possibilitar, na realização das pesquisas, o protagonismo das crianças nas instituições de Educação Infantil no que se refere ao trabalho com a literatura e/ou com a leitura. Percebi também que os aportes teóricos utilizados pelos autores são aqueles que buscam discutir os papéis sociais destinados às crianças e às infâncias. Outro ponto interessante foi observar que um mesmo autor utilizou vários recursos para a produção dos dados, o que me fez pensar nos instrumentos utilizados para a produção dos dados da minha própria pesquisa, que busca compreender as relações das crianças com o texto literário.

Prosseguindo com o mapeamento dos trabalhos, apresento o resultado do levantamento realizado nas instâncias de pesquisa CAPES e SCIELO, organizados nas tabelas abaixo, e que foram encontrados de forma semelhante, pois utilizei os seguintes descritores: “literatura e infância”, “educação infantil e literatura” e “literatura e crianças”. A justificativa para a utilização desses descritores se dá por acreditar que são os grandes pilares que sustentam minha pesquisa, já que tenho o intuito de compreender como a literatura se insere no contexto da Educação Infantil que é próprio da experiência de infância das crianças.



Tabela 2: Teses e dissertações que versam sobre o tema da leitura literária na Educação Infantil no período de 2010-2015

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total de Pesquisas</b>
2010	0	0	0
2011	6	0	6
2012	6	1	7
2013	0	0	0
2014	0	0	0
2015	0	0	0
<b>Total de pesquisas</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>13</b>

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES<sup>5</sup>.

Tabela 3: Artigos científicos e resultados de pesquisas que discutem sobre o tema da leitura literária na Educação Infantil no período de 2010-2015

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Total de Trabalhos</b>
2010	1
2011	3
2012	1
2013	1
2014	2
2015	1
<b>Total de trabalhos</b>	<b>9</b>

Fonte: Scientific Electronic Library Online – SCIELO

Pela proximidade entre os termos utilizados, em alguns casos, o mesmo trabalho foi encontrado em comum com os três descritores ou até mesmo nas duas fontes de pesquisa. Por isso apresento, na tabela a seguir, esse levantamento de modo sincronizado.

<sup>5</sup>Vale lembrar que, no período em que o levantamento dos trabalhos foi feito, o site da CAPES estava desatualizado, apresentando somente as dissertações e teses de 2011 e 2012.

Tabela 4: Organização das produções acadêmicas segundo os descritores

Descritores	Literatura e infância	Educação Infantil e literatura	Literatura e crianças
<b>Capes</b>			
Dissertações	0	11	12
Teses			1
<b>Scielo</b>	2	3	7
<b>Total</b>	2*	14**	20***

Fonte: Elaborado pela autora<sup>6</sup>.

Analisando os dados apresentados nas tabelas 4, 5 e 6, e devido ao fato de, no período do levantamento, encontrar o site da Capes desatualizado, como já apontado anteriormente, não encontrei nesse levantamento quantidade expressiva de pesquisas que discorressem sobre a relação entre o texto literário e as crianças da Educação Infantil. Contudo, observa-se que, nos anos de 2011 e 2012, há um relativo incremento de pesquisas voltadas para essas temáticas. Reconhecemos que existem outras instâncias brasileiras de publicações de estudos acadêmicos, porém, pela delimitação deste trabalho, recorreremos àquelas já citadas.

Os trabalhos encontrados abordam, de modo geral, as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com a leitura literária no espaço da Educação Infantil. Alguns deles buscaram apresentar as condições e os modos de realização das práticas realizadas com as crianças nesse espaço, pois constataram que, para os professores que atuam nessa etapa, a leitura literária possibilita o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Outras pesquisas, entretanto, concluíram que os professores que atuam junto às crianças pequenas e trabalham com a literatura nessa etapa consideram que a ênfase desse trabalho está em preencher o tempo ocioso do fim da aula ou trabalhar algum

<sup>6</sup> Observações:

\*Todos os trabalhos alocados nessa categoria encontram-se relacionados também ao descritor 2.

\*\* Desse total, 4 trabalhos encontram-se relacionados também ao descritor 3 e 2 trabalhos ao descritor 1.

\*\*\* Desse total, 4 trabalhos estão relacionados ao descritor 2.

conteúdo relacionado à leitura e escrita, não contemplando a perspectiva de que a mediação do professor é primordial para a formação de leitores, entre eles, o literário. A maioria dos trabalhos relacionados aos descritores utilizados nesse mapeamento apresenta pesquisas que foram desenvolvidas com o sujeito professor, buscando compreender suas práticas. Apenas três trabalhos, dois da fonte CAPES e um do SCIELO, abordam pesquisas realizadas **com** as crianças, por considerá-las transformadoras do meio social e cultural em que estão inseridas.

Considerando relevante a discussão da temática sobre a relação das crianças com o texto literário para a presente pesquisa, apresentamos os dados desses trabalhos mais detalhadamente.

Quadro 3: Teses e dissertações relacionadas ao tema infância e literatura na CAPES

Ano	Autor	Título	Natureza
2011	Gisele Recco Tendeiro	Refletindo sobre aspectos das condições e modos de leituras de textos literários em uma escola pública de Educação Infantil.	Dissertação
2011	Beatriz Medeiros Batista da Costa	Crianças da Educação Infantil e o conto Chapeuzinho Vermelho: expressão linguística diante de conflitos cognitivos.	Dissertação
2011	Angelo Antonio Abrantes	A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.	Dissertação
2011	Fé de Souza Freitas	A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas – MS.	Dissertação
2011	Branca Monteiro Camargo	Era uma vez: contando histórias na Educação Infantil.	Dissertação
2012	Simone Leite da Silva	Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças.	Dissertação
2012	Jaqueline Pereira Dias	Literatura e desenvolvimento sócio cognitivo: avaliação e implementação de um programa na Educação Infantil.	Dissertação

2012	Núbia Verônica Ferreira Avelino	Leitura literária na Educação Infantil.	Dissertação
2012	Fernanda Roberta Rodrigues Queiroz	A narrativa oral nas histórias infantis de Clarice Lispector.	Dissertação
2012	Cinthia Silva de Albuquerque	Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife.	Dissertação
2012	Glaucia Cristina Scarpeli Melli	Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores.	Dissertação
2012	Rosetenair Feijo Scharf	Poesia e performance: estudos e ação na Educação Infantil de Florianópolis.	Tese

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES

Na instância de consulta CAPES, procuramos destacar dois trabalhos que abordam temáticas afins à esta pesquisa. Vale ressaltar que o banco de teses e dissertações da CAPES se constitui como uma fonte de produção acadêmica mais ampla sobre o tema.

O estudo de Costa (2011) procurou investigar como as crianças da Educação Infantil se expressam em termos de julgamento moral diante do conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, dos irmãos Grimm. Desenvolvendo sua pesquisa com crianças de 5 e 6 anos e ancorada nos estudos desenvolvidos por autores como Piaget e Vigotski, Costa procurou compreender os sentidos construídos e verbalizados pelas crianças em suas respostas sobre as situações de conflito presentes no conto. Utilizando como caminho metodológico a narração, a intervenção oral e os desenhos, a autora destacou que as diferentes expressões das crianças contribuem para a construção da autonomia, como também para as experiências de vida.

A pesquisa de Silva (2012) propôs-se a compreender o papel da literatura no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil a partir das concepções das crianças sobre esses processos. Constituiu-se metodologicamente como um estudo exploratório que se desenvolveu a partir de estudos teóricos, entrevistas com crianças de 5 anos e práticas de leitura literária, analisadas a partir do referencial da análise de conteúdo de Bardin. Dialogando com os estudos sobre as infâncias e a literatura infantil brasileira, a autora analisou as construções culturais das crianças como sujeitos que vivenciam as

práticas literárias na escola. Silva concluiu sua pesquisa afirmando que as crianças desenvolvem uma ampla compreensão sobre o papel/função da literatura no espaço escolar, o que reafirma, segunda a autora, que a criança reproduz e produz cultura a partir de suas experiências.

Essas duas pesquisas, ao discutirem o papel da literatura no desenvolvimento das crianças pequenas, destacam a necessidade do trabalho pedagógico com a leitura literária para a humanização dos sujeitos, para a constituição de suas identidades e para a apropriação da cultura. Analisando os trabalhos desses autores de forma mais aprofundada, pude refletir sobre minhas escolhas teóricas, o que possibilitou um olhar exotópico<sup>7</sup> sobre o processo de pesquisa que venho desenvolvendo.

Dando prosseguimento à análise dos trabalhos que buscam discutir a relação das crianças com a literatura, apresento os trabalhos que encontrei na fonte do SCIELO, já que considero que ele se constitui como um importante meio de publicação e divulgação de pesquisas acadêmicas, e analiso aquele que traz contribuições relevantes para esta pesquisa.

Quadro 4: Trabalhos relacionados ao tema infância e literatura no SCIELO.

Ano	Autor	Título	Natureza
2010	Ernesta Zamboni\ Selva Guimarães Fonseca	Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções de tempo histórico: leituras e indagações.	Artigo
2011	Ângela Tronckowiak	Poesia e infância: o corpo em viva voz.	Artigo
2011	Sonia Saj Porcacchia\ Leda Maria Codeço Barone	Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura.	Artigo
2011	Mariana Manferrari	Histórias são maus que cruzam as fronteiras.	Artigo
2012	Célia Abicalil Belmiro	Entre modos de ver e modos de ler, o dizer.	Artigo
2013	Janice Cristine Thiél	A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural.	Artigo

<sup>7</sup>O conceito de exotopia foi pensado por Bakhtin para designar o excedente de visão, ou seja, o distanciamento do autor de si mesmo, sua autoobjetificação, seu posicionamento axiológico frente à própria vida (FARACO, 2009).

2014	Patrícia de Cassia Pereira	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore em Florestan Fernandes.	Artigo
2014	Celdon Fritzen\ Gladir da Silva Cabral	Rute e Alberto resolveram ser turistas: a leitura literária para crianças no período Vargas.	Artigo
2015	Giselly Lima de Moraes	Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças.	Artigo

Fonte: Scientific Electronic Library Online – SCIELO

Dentre os trabalhos elencados nesse quadro, apenas um se propõe a realizar um estudo que coloca as crianças como protagonistas das práticas pedagógicas. Porcacchia e Barone (2011) buscaram estudar os efeitos da oficina de leitura sobre o sujeito leitor que, nesse caso, eram crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse trabalho se constitui como um estudo de caso que utiliza o método clínico qualitativo, ancorados em autores como Winnicott. As oficinas foram realizadas a partir das contações e leituras de histórias de livros literários que oportunizaram a participação das crianças, o intercâmbio de experiências, a criação de diálogos e narrativas. Os resultados desse estudo apontam que essas oficinas criaram situações humanas que possibilitaram aos sujeitos refletir sobre as próprias condições de vida das crianças. Propiciaram também a construção de conhecimentos e o despertar do desejo pela aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

No que concerne aos trabalhos publicados nos anais do Congresso de Leitura do Brasil – COLE, a opção foi de apenas pontuar aqueles que, de alguma maneira, podem contribuir para as reflexões em torno da relação das crianças da Educação Infantil com o texto literário. Isso porque, nessa instância de pesquisa, há expressiva quantidade de trabalhos que discutem essa temática.

Os artigos dos anais do Cole, que remetem à discussão dessa temática, apresentam-se em um momento histórico diferenciado das demais fontes de pesquisa, devido às suas características de realização, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 5: Trabalhos acadêmicos que discutem a leitura literária na Educação Infantil no período de 2005-2014

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Evento</b>	<b>Total de Trabalhos</b>
2005	15° COLE	2
2007	16° COLE	20
2009	17° COLE	22
2012	18° COLE	12
2014	19° COLE	22
<b>Total de trabalhos</b>		<b>78</b>

Fonte: Congresso de Leitura do Brasil – Cole

Devido ao quantitativo de trabalhos encontrados nessa instância de pesquisa ser significativo, optamos, pelos limites desta dissertação, em categorizar os trabalhos a partir da leitura que foi realizada sobre eles. Vale destacar que essa categorização ocorreu por aproximações entre as abordagens teóricas e objetos de estudo trazidos pelos trabalhos, visando a uma sistematização e a uma compreensão dos dados por eles apresentados. Esse agrupamento não tem o intuito de delimitar as discussões acadêmicas em determinada categoria e, sim, de possibilitar reflexões condizentes com as propostas de trabalho apresentadas.

O levantamento desses artigos e suas inserções em determinadas categorias nos permitiram mapear as discussões que vêm sendo desenvolvidas sobre a criança, a literatura e, principalmente, sobre as mediações de leitura literária. Nessa categoria, pude perceber um número expressivo de trabalhos que versam sobre esses temas e que dialogam com minhas inquietações de pesquisa. Esses estudos me permitiram reconhecer a relevância da presente pesquisa, que tem o intuito de dialogar e contribuir com as pesquisas sobre as infâncias, buscando compreender as situações pedagógicas que possibilitam a participação e o protagonismo das crianças nos processos de leitura literária na primeira infância. O quadro a seguir expõe as categorias levantadas.

Quadro 5: Categorias evidenciadas nesse mapeamento.

<b>Categorias evidenciadas</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Mediações de leitura para/com crianças – os sentidos e significados atribuídos por crianças e professores ao texto literário.	35
Processos de escolarização e apropriação da leitura.	12
Letramentos e a formação do leitor na Educação Infantil.	31

Fonte: Elaborado pela autora.

### **1.3.1. Mediações de leitura para/com crianças – os sentidos e significados atribuídos por crianças e professores ao texto literário.**

Os trabalhos organizados neste primeiro grupo, a despeito de suas especificidades, têm como finalidade discutir práticas pedagógicas de leitura literária que ocorrem no espaço da Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos. Além disso, remetem à ideia de que os sentidos e os significados para o texto literário são produzidos a partir das mediações que o professor narrador realiza com as crianças, que vão se constituindo como leitoras nesse processo. No apêndice 1 desta dissertação é apresentada uma relação desses trabalhos.

De um modo geral, os trabalhos elencados nessa categoria abordam questões referentes às formas de mediações que possibilitam às crianças o encontro com o livro, a produção de sentidos e o compartilhamento de significados com os demais sujeitos da interação. Destacam que a escola, especialmente as instituições de Educação Infantil, precisa promover o acesso das crianças aos bens culturais. Para isso, é necessário que o professor proporcione às crianças o envolvimento com os materiais de leitura apresentados em diferentes suportes, pois a leitura não é um ato intuitivo e, sim, uma construção que vai se dando por meio da realização de práticas de leitura significativas.

Os trabalhos recorrem, em expressiva quantidade, à Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigostki e à Sociologia da Infância como aportes teóricos, por considerarem que esses referenciais auxiliam na compreensão sobre as práticas pedagógicas e sobre as vivências das crianças no espaço da Educação Infantil. Apontam que a literatura serve para formar culturalmente o indivíduo, já que apresenta modos



outros de ser, estar e compreender o mundo, realizando uma interligação entre realidade e fantasia.

### **1.3.2. Processos de escolarização e apropriação da leitura literária**

Nesta segunda categoria, estão os trabalhos que versam, entre outros temas, sobre os processos de escolarização da criança pequena, como também sobre a literatura no espaço da Educação Infantil, discutindo as experiências das crianças com a leitura e a escrita na primeira etapa da Educação Básica. No apêndice 2 desta dissertação encontra-se uma relação dos trabalhos alocados neste grupo.

As investigações do grupo de pesquisadores circunscritos nessa categoria abordam questões que tratam, considerando suas especificidades, da escolarização da leitura literária e dos processos de apropriação dessas leituras pelas crianças pequenas. Apresentam abordagens de pesquisa que têm como sujeitos o professor e como objeto a sua prática pedagógica. Entretanto, apesar da escolha por determinada abordagem, percebemos que alguns textos, ao tratarem do trabalho do professor, trazem para a discussão as experiências das crianças e as situações vivenciadas por professores e crianças nas instituições de Educação Infantil.

Alguns trabalhos que utilizam como metodologia de pesquisa a observação participante nessas instituições ressaltam o quanto as práticas de leitura voltadas para o ensino das primeiras letras ainda se constituem como atividades principais, quando se utiliza o texto literário. Isso porque, no interior das instituições de Educação Infantil, a discussão do trabalho com a leitura está centrada no processo de antecipação das habilidades de leitura e escrita com o intuito de preparar a criança pequena para sua inserção, aos 6 anos, no Ensino Fundamental. Contudo, também identifiquei pesquisas-intervenção que têm o objetivo de proporcionar espaços de formação e apreciação estética para os professores e crianças.

De acordo com Soares (2006), é inevitável que aconteça a escolarização da literatura pela escola, já que, muitas vezes, a literatura é destinada às escolas, seus interesses e fins formativos. Entretanto, essa escolarização precisa ocorrer de modo adequado, que conduza às práticas efetivas de leitura literária, as quais busquem a formação cultural dos sujeitos que delas participam como forma única de experiência de mundo e de nós mesmos, possibilitando, assim, a construção literária de sentidos.

### **1.3.3. Letramentos e a formação do leitor na Educação Infantil**

As pesquisas relacionadas a esse grupo buscam discutir a presença dos textos literários em instituições de Educação Infantil, mais especificamente, as questões sobre os letramentos e a formação da criança leitora nessa etapa da Educação Básica. No apêndice 3 desta dissertação estão listados os trabalhos desse grupo.

Esses estudos revelam concepções de letramento e de formação da criança leitora de textos, principalmente literários, que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. Consideram que, como agente formal na tarefa de educar, a escola tem, como uma de suas funções primordiais, a formação de alunos leitores, pois ocupa um espaço privilegiado de acesso à leitura, exercendo o papel decisivo de proporcionar às crianças a participação no mundo letrado.

Um número expressivo desses trabalhos aponta que grande parte da população brasileira aprende a ler e a escrever na escola, só tendo acesso às primeiras leituras nesse contexto. Por isso, é imprescindível que a escola, por meio das práticas de letramentos, crie possibilidades de formação de leitores que sejam aptos a participar e transformar o mundo em que vivem. Alguns ressaltam que, na escola, principalmente nas instituições de Educação Infantil, as práticas de leitura literária precisam ser significativas, envolventes e instigantes, proporcionando o prazer estético e o contato das crianças com o texto literário.

Constata-se, nessa categoria, que os autores estabelecem uma relação entre os conceitos de letramento literário e formação do leitor, pois consideram que, nas instituições de Educação Infantil, as práticas de leitura literária contribuem para a formação do leitor, principalmente o literário, já que os livros estimulam a curiosidade, o diálogo, a participação e a produção de conhecimentos. Isso demonstra que as concepções dos professores sobre a formação de alunos leitores requer o rompimento com práticas estereis de leitura, que exigem o domínio de informações sobre a leitura do texto ou que reforçam que a leitura é somente a decodificação das palavras do texto. Pelo contrário, os estudos elencados nessa categoria ressaltam a importância de desenvolver práticas de leitura literária que possibilitam aos sujeitos a leitura efetiva dos textos, a produção de sentidos e significados e o prazer em ler, ou seja, que contribuem para o desenvolvimento dos letramentos e para a formação do leitor.

Dialogando com a categoria 1 “Mediações de leitura para/com crianças – os sentidos e significados atribuídos por crianças e professores ao texto literário”, os trabalhos dessa categoria ressaltam a necessidade da mediação dos professores nas práticas de leitura literária que objetivam a formação do leitor literário que saiba apreciar esteticamente os textos, considerando a literatura como arte que proporciona a construção de conhecimentos e a apropriação de diferentes culturas.

#### **1.4. Relações entre os estudos mapeados e a pesquisa desenvolvida**

Os diálogos produzidos com os trabalhos acadêmicos encontrados nesse levantamento possibilitaram um intercâmbio entre concepções que tratam da relação entre literatura e **na** infância. Muitos apontaram dicotomias existentes entre as práticas pedagógicas que objetivam a formação estética do leitor literário e a escolarização dessa literatura, que ocorre por meio de atividades descontextualizadas, sem sentido para as crianças. Contudo, os trabalhos analisados reiteraram a importância do reconhecimento do papel que as instituições de Educação Infantil desempenham atualmente, no cenário educacional brasileiro, como espaços fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, e não como um espaço exclusivamente de preparação para a inserção dessas crianças no Ensino Fundamental.

Além disso, evidenciaram a necessidade da interlocução entre os saberes produzidos no universo acadêmico e aqueles construídos na escola, enfocando especialmente o espaço da Educação Infantil como promotor das vivências das crianças com o texto literário manifestado em suas diferentes linguagens.

Os trabalhos mapeados, em número expressivo, apresentam resultados de estudos e práticas pedagógicas que consideram a criança produtora de conhecimento e cultura. Alguns desses trabalhos optaram por realizar estudos e pesquisas que colocam em discussão as potencialidades das crianças da Educação Infantil, tomando-as como sujeitos históricos, sociais e culturais, que manifestam opiniões e desejos, sendo, por isso, participantes dos processos educacionais e de pesquisa. Por outro lado, outros trabalhos se propuseram a refletir sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil sob o ponto de vista dos adultos. Vale ressaltar, de acordo com Müller e Carvalho (2010), que a pluralidade de abordagens apresentadas nesse levantamento bibliográfico contribui para a multiplicação da presença efetiva das

crianças no corpus da pesquisa, enriquecendo, assim, as pesquisas voltadas para a infância.

Ao proceder à revisão bibliográfica nas instâncias de pesquisa ANPED, CAPES, SCIELO e COLE, foi possível constatar a importância conferida às práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade da literatura como aquela que proporciona às crianças sensações múltiplas e significativas.

Assim, pude perceber a relevância da presente pesquisa, visto que foi possível não apenas compreender o valor das práticas de leitura literária com as crianças, mas também perceber que o desafio que se coloca ao trabalho de leitura do texto literário é o de proporcionar às crianças experiências estéticas que possibilitem a formação de leitores de textos literários e do mundo. Dessa maneira, acredito que esse mapeamento possibilitou o empreendimento de novas reflexões sobre minha pesquisa, sobre as diferentes demandas do trabalho de campo e sobre as opções metodológicas de pesquisa *com* crianças, quando se pretende tratar da literatura, da ética e da estética nessa etapa da Educação Básica. Tais reflexões são apresentadas e discutidas nos próximos capítulos.

## 2. COSTURANDO OS FIOS DA HISTÓRIA: “ERA UMA VEZ” A LITERATURA INFANTIL

*Pedrinho, na varanda, lia um jornal. De repente parou, e disse a Emília, que andava rondando por ali:*

— *Vá perguntar a vovó o que quer dizer folclore.*

— *Vá? Dobre a língua. Eu só faço coisas quando me pedem por favor. Pedrinho, que estava com preguiça de levantar-se, cedeu à exigência da ex-boneca.*

— *Emilinha do coração — disse ele — faça-me o maravilhoso favor de ir perguntar à vovó que coisa significa a palavra folclore, sim, tetéia?*

*Emília foi e voltou com a resposta.*

— *Dona Benta disse que “folk” quer dizer gente, povo; e “lore” quer dizer sabedoria, ciência. Folclore são as coisas que o povo sabe por boca, de um contar para o outro, de pais a filhos — os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular, etc. e tal. Por que pergunta isso, Pedrinho?*

*O menino calou-se. Estava pensativo, com os olhos lá longe. Depois disse:*

— *Uma idéia que eu tive. Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela.*

*Emília arregalou os olhos.*

— *Não está má a idéia, não, Pedrinho! Às vezes a gente tem uma coisa muito interessante em casa e nem percebe.*

— *As negras velhas — disse Pedrinho — são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias. Quem sabe se tia Nastácia não é uma segunda tia Esméria?*

*Foi assim que nasceram as Histórias de Tia Nastácia.*

*Monteiro Lobato*

Assim como Pedrinho, que queria conhecer a origem e o significado da palavra “folclore”, neste capítulo, objetivo conhecer e analisar o contexto, as circunstâncias e os fatores que contribuíram para o aparecimento da literatura infantil na Europa e no Brasil, ao longo dos séculos. Pedrinho recorreu à sabedoria de Tia Nastácia, mulher do povo, que conhece histórias, contos e superstições. Como pesquisadora, abordo a literatura infantil a partir de sua trajetória histórica, considerando suas características e os propósitos a que se destinava, a partir de trabalhos de autores brasileiros que se dedicaram a escrever sobre essa história. Tal conhecimento é fator imprescindível para a compreensão do papel social desempenhado por essa prática cultural em nossos dias.

Segundo Lajolo e Zilberman (1988), durante o século XVII, foram editadas, na França, algumas histórias apropriadas às crianças, como, por exemplo, “Os contos da

Mamãe Gansa<sup>8</sup>” que Charles Perrault publicou em 1697. Entretanto, foi somente na primeira metade do século XVIII que as primeiras obras destinadas prioritariamente ao público infantil começaram a surgir no continente europeu. Concomitantemente a esse desenvolvimento da literatura destinada à infância na França, difundiu-se e vinculou-se, na Inglaterra, a literatura infantil a acontecimentos de natureza econômica e social que delinearão características próprias ao gênero à época.

Nesse contexto, a industrialização se consubstanciava como fenômeno revolucionário que marcou o período pelas iniciativas renovadoras nos diferentes setores da sociedade: econômico, político, cultural e ideológico. Com a crescente demanda pela industrialização, desencadeou-se a urbanização que, por sua vez, segregou a sociedade de forma desigual, produzindo diferenças sociais. Procurando evitar conflitos entre classes, a burguesia convocou duas instituições, a família e a escola, para colaborarem com a solidificação política e ideológica que vinha emergindo na sociedade.

A família era responsável não só pela estabilização dos valores que a classe burguesa impunha, mas também por preservar a infância, em um esforço de beneficiar a criança. Naquele momento histórico, apesar de ainda ser concebida como um *vir a ser*, como um sujeito com fragilidade, desproteção e dependência, ela passou a ocupar um novo papel na sociedade, de natureza simbólica, “pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória.” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1998, p.16). Disso decorreu a motivação da indústria para a produção de bens de consumo próprios à infância, tais como o brinquedo e o livro.

De acordo com Cademartori (2010, p. 43),

A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional.

---

<sup>8</sup> Título Original “Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades”.

A escola, sendo desconsiderada até o século XVIII como de importância para a formação dos cidadãos, passou, naquele momento, ao status de instituição que possibilitava a interação das crianças com a sociedade, incorporando, ainda, como a família, o papel de mediar e de reforçar os valores da vida social, tornando-se obrigatória não apenas para as crianças da classe burguesa, mas para todas as crianças dos diferentes segmentos da sociedade.

A literatura infantil, concebida naquele tempo histórico, assumiu a condição de mercadoria, pois se configurou atrelada à crescente industrialização da sociedade, expandindo-se a produção de livros e aperfeiçoando-se a tipografia. No entanto, para que houvesse o crescimento no consumo dos livros impressos destinados às crianças, essas deveriam adquirir uma capacidade fundamental: a de ler. Para que as crianças pudessem adquirir a habilidade da leitura, elas precisariam passar pela escola, que deveria promover e estimular as aprendizagens concernentes à leitura. Disso resultou a necessidade de entrelaçar literatura infantil e escola, sendo a última a instância responsável por viabilizar a própria circulação dos textos literários.

Sendo concebida como um instrumento de formação da criança, a literatura infantil conseguiu suplantar sua condição primeira que era a de servir “à proposta burguesa de formar mentalidades, de impor sua ideologia” (AGUIAR, 2001, p. 23), incorporando ao texto aspectos íntimos e emocionais que afetavam a sensibilidade das crianças. Por intermédio desses aspectos, a literatura traduzia para o leitor a realidade mais íntima dele, fazendo uso de expressões simbólicas de vivências interiores do leitor, que exigiam sua imersão no texto, realçavam a sensibilidade da criança, extrapolando, assim, o universo do adulto e abrindo as possibilidades de significação do texto pelas próprias crianças leitoras.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), na história da literatura infantil europeia, são variados os exemplos de obras consideradas, na contemporaneidade, como clássicos para a infância que, contudo, na sua origem, não se destinavam ao público infantil. A preferência dos leitores se concentrava nos contos de fadas, inaugurados por Perrault, em textos escritos que, até aquele momento, eram de natureza popular e de circulação oral. Isso acarretou uma dificuldade de legitimação da literatura infantil como gênero literário. Conquanto estivesse sendo incorporada ao setor mais geral da arte literária, ocupando um espaço próprio de produção e atuação que valorizava o interesse do leitor, a literatura infantil era, ainda, naquele tempo histórico, limitada por

vários fatores como, por exemplo, a concepção de mundo que os adultos desejavam que as crianças assimilassem através de um texto literário.

Assim, no ocidente, a história da literatura infantil estruturou-se envolvida com a educação das crianças em instituições consagradas a essa tarefa: a família e a escola. Nesse contexto, destacaram-se também, com grande sucesso, os contos de fadas de Perrault, somados às adaptações de romances de aventura, como o clássico “Robinson Crusóé”, de 1719.

Diante do exposto, vale destacar que a literatura infantil contribuiu significativamente para a consolidação da burguesia como classe hegemônica e solidificação dos ideais da Revolução Industrial. Isso porque os autores tinham o compromisso de transmitir em seus textos uma série de valores morais, comportamentos e ordenações que deveriam ser exercidos pelas crianças leitoras de literatura naquela época, como modo de preparar para a idade adulta.

O século XIX definiu com maior clareza os tipos de livros que mais atendiam aos anseios e interesses dos pequenos leitores. Dialogando com as obras produzidas por Perrault, os Irmãos Grimm, em 1812, editaram uma coleção de contos de fadas intitulada “Contos”, que se converteram em modelos de leitura para crianças. Dessa forma, outros autores, como Andersen, em 1933, abordaram em seus contos histórias fantásticas ou de aventuras que se caracterizaram, naquele momento, como as prediletas das crianças<sup>9</sup>.

Os autores que produziram e/ou editaram obras para crianças naquele período contribuíram significativamente para que a literatura infantil, na Europa, se consolidasse com um acervo sólido, amplo e significativo para as crianças, fazendo parte de uma parcela consistente da produção literária da sociedade capitalista. No próximo tópico, apresento como essas obras constituíram a literatura infantil brasileira.

## **2.1. A Literatura Infantil no Brasil**

No século XIX, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), constataram-se, no Brasil, indícios raros de aparecimento de algumas obras apropriadas às crianças, quando, em 1808, com a chegada de D. João VI, houve a implantação da Imprensa

---

<sup>9</sup>Dentre as histórias de destaque naquele momento histórico, estão: “Alice no país das maravilhas” (1863) de Lewis Carrol; “Pinóquio” (1883) de Collodi e “Peter Pan” (1911) de James Barrie (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).



Régia que iniciou a atividade editorial no país, publicando livros para esse público. No final desse século, várias discussões apontavam a distância linguística dos textos adaptados de Portugal disponíveis às crianças brasileiras, fato que ocasionou a necessidade de criação de uma literatura infantil voltada especificamente para as crianças do país. Diante disso houve, naquele período, o surgimento de diversos programas de nacionalização de acervos literários europeus destinados às crianças. Autores como Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel foram os que se encarregaram da tradução<sup>10</sup> e da adaptação, para a língua portuguesa, das obras europeias, fazendo circular, entre a infância brasileira que frequentava a escola, clássicos de Grimm, Andersen e Perrault.

A leitura, ainda que sendo privilégio de uma parte da população, já se tornava hábito da vida cultural brasileira, sendo os jornais os suportes em que se encontravam crônicas, poemas, folhetins de romance e crítica literária, escritos por autores consagrados como Machado de Assis e Olavo Bilac.

No entanto, é somente no século XX, decorrente de uma acelerada urbanização à qual aspirava o país entre o final do século XIX e início do século XX, que a literatura infantil brasileira é inaugurada enquanto tal. Entre os anos de 1890 e 1920, a produção literária no Brasil estava configurada em suas mais variadas vertentes, tendo a literatura a função de informar ao leitor as transformações que estavam ocorrendo no país, ou seja, o horizonte social e cultural de um país que se urbanizava e modernizava tendo, de um lado, o fortalecimento das classes sociais intermediárias – aristocracia rural e alta burguesia e, de outro, escravos e trabalhadores rurais.

Reapareceu, naquela época, uma preocupação com o tipo de linguagem presente nas obras destinadas à infância, já que a linguagem dessas obras tinha a função de apresentar às crianças modelos de comportamentos a serem reproduzidos, expressando-se, por meio dos textos, sentimentos, atitudes, valores e qualidades a serem assimilados e apropriados pelas crianças. Naquele período, surgiram livros para a infância de caráter cívico e patriótico, pois a concepção das elites brasileiras daquela época estava em preparar as crianças que frequentavam as escolas para o Brasil do futuro. As narrativas produzidas tinham como pano de fundo o país, sua natureza e sociedade. Destacaram-se

---

<sup>10</sup>Entre as traduções desses autores, vale destacar algumas: “Robinson Crusóé” (1885); “Viagens de Gulliver” (1888) e “Dom Quixote de la Mancha” (1901) traduzidas por Jansen; “Contos da Carochinha” (1894); “Histórias da avozinha” (1896) e “Histórias da Baratinha” (1896), que se constituíram de clássicos de Grimm, Andersen e Perrault, e foram assinados por Pimentel, editados pela livraria Quaresma (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

os livros “Contos Pátrios”, publicado em 1904 por Olavo Bilac e Coelho Neto, e “Histórias da nossa terra”, de 1907, por Júlia Lopes de Almeida. Sob outra perspectiva, Alexina de Magalhães Pinto, a partir de 1907, desenvolveu um projeto de leitura que tinha por objetivo garantir o acesso das crianças, através de cantigas, histórias e brinquedos, ao material folclórico e às diferentes realidades culturais do povo brasileiro. Entre outras obras do período, ressaltam-se “As nossas histórias”, de 1907, e “Cantigas das crianças e do povo e Danças populares”, de 1916.

Assim como na Europa, o Brasil deparou-se, naquele momento histórico, com uma grande massa da população nos centros urbanos, que, além de se mostrar consumidora ávida dos produtos industrializados, também compunha os diferentes grupos para os quais se destinavam tipos variados de publicações escritas de aparato cultural moderno, entre eles, os livros para crianças<sup>11</sup>. Herdando o modelo europeu, o país iniciou um projeto educativo e ideológico que concebia a articulação entre literatura infantil e escola como de suma importância para a formação dos cidadãos.

Os discursos políticos daquela época afirmavam que a escola tinha um papel de fundamental relevância na transformação da sociedade brasileira rural para a urbana, já que, para uma sociedade se tornar moderna, era necessário que a escola, como instituição que desenvolvia habilidades, técnicas e conhecimentos, se comprometesse com a iniciação da infância. Nesse sentido, no período compreendido entre o século XIX e o XX, ocorreu, no Brasil, a abertura para a produção de bens culturais, articulando literatura e didática, dirigida ao público infantil escolar. Arroyo (2011) aponta que

Nem sempre será possível estabelecer-se uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para aquisição de conhecimentos estudo nas escolas, durante o século XIX. Percebe-se que a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático. (...) Mesmo assim, porém, pode-se realizar o levantamento da cultura destinada à nossa infância e adolescência: livros de utilização imediata na área escolar, quer na intenção de divertimento, quer na intenção do aprendizado, quer na intenção das obrigações escolares (ARROYO, 2011, p. 123-124).

---

<sup>11</sup>Em 1905 há o surgimento da revista infantil “O Tico-Tico” que, por obter grande sucesso de lançamento, graças à importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, teve longa permanência no cenário editorial brasileiro (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

O novo projeto educativo de formação do cidadão brasileiro começou a ser sistematizado mais especificamente nos primeiros anos da República, período em que o país passava por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais e aspirava à modernização pela via da educação. O modelo econômico da sociedade brasileira republicana favorecia a indústria, já que a população iria, aos poucos, tornando-se consumidora de bens materiais e culturais.

No ano de 1922, o país passava por transformações de natureza renovadora. No campo da educação, essas mudanças ocorreram por intelectuais<sup>12</sup> que, influenciados pelo ideário escolanovista do norte-americano John Dewey, propunham o movimento da Escola Nova, que se caracterizava pela crítica à educação tradicional que vigorava no país, iniciando um processo de modernidade educacional. Esses intelectuais defendiam a ampliação da escolarização para toda a massa da população brasileira e não somente para a elite. Buscavam também um ensino prático e tecnológico de dimensão pragmática, que estimulasse a atividade de pesquisa e não se restringisse apenas à aquisição da leitura e escrita, dos conceitos matemáticos e do ensino moral e ético. Afirmavam que a responsabilidade pela oferta e gratuidade do ensino deveria ser do Estado, a quem caberiam a organização e a gestão da educação, tornando-a obrigatória e para todos.

A escola que se pretendia implantar e difundir no país tinha, entre outras funções, a de ensinar as crianças a ler, para que essas, a partir da aquisição do hábito da leitura, pudessem alcançar a ascensão social. A literatura infantil ganhou destaque naquele momento, pois o saber e a escola passaram a ocupar um novo status na sociedade brasileira, a partir das campanhas pela educação e instrução do povo, como também pelos esforços de dotar o país de uma literatura nacional voltada às crianças e sustentada por ideários modernistas. Os laços entre literatura infantil e escola foram fortalecidos pelos ideais da classe média, que via a educação como um meio de formar cidadãos e a literatura para crianças como um instrumento educativo de difusão de valores, como também de aprendizagem de conteúdos escolares. Contudo, esses aspectos não esgotaram a caracterização do gênero literário, pois a ficção, elemento presente nas obras para as crianças, transcendeu a função meramente escolar da literatura, incorporando aos textos literários fantasia e imaginação.

---

<sup>12</sup>Esses ideários da Escola Nova foram trazidos para o Brasil por Anísio Teixeira que fora, nos Estados Unidos, aluno de John Dewey, grande influenciador de suas concepções de educação.

Os movimentos reivindicatórios marcaram a década de 1920, época de transição e de preparação para a revolução que eclode em 1930, propiciando a participação no poder de setores mais ativos da sociedade. Decorrente dessas lutas, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, constituiu-se no registro de um momento revolucionário da educação brasileira, pois tinha como meta romper com as propostas educacionais católicas vigentes à época, criando as bases e as diretrizes do movimento contra o ideário da escola tradicional a partir de uma visão ampliada do problema educativo.

Os intelectuais da Educação Nova almejavam a modernização do Brasil e sua equiparação às nações civilizadas. Disso decorreu o crescente avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, a consolidação da classe média, como também o aumento da escolarização das classes baixas. Nesse cenário, a literatura para crianças começou a ocupar um lugar de destaque, pois havia um crescimento significativo de consumidores para esse gênero. Isso possibilitou um aumento quantitativo de produção para as crianças, fato que desencadeou a atração de vários escritores brasileiros pela literatura infantil.

A partir dos anos de 1920 até 1945, houve uma significativa produção de livros literários para as crianças, consagrando-se o gênero no Brasil. Isso se explica pelo fato de, na década de 1930, tornar-se obrigatória a frequência à escola pelas crianças, desencadeando a proliferação de livros literários destinados à infância. Todavia, a disseminação dos textos para toda a população ainda não aconteceria imediatamente. Monteiro Lobato se destacou nesse período por publicar, em 1921, “Narizinho Arrebitado”, livro destinado à leitura nas escolas primárias. Vale destacar, de acordo com Arroyo (2011, p. 76), “um fato ilustrativo: o primeiro livro de Monteiro Lobato, que daria verdadeira independência ao gênero, teve de fazer concessões ao predomínio da literatura escolar, conforme se vê da edição príncipe, devidamente aprovada pelas autoridades de ensino.”

Dez anos depois, em 1931, e já demonstrando a necessidade de que era preciso escrever histórias para as crianças em uma linguagem que lhes interessasse, Lobato remodelou a história original citada acima, reunindo-a com outros textos seus, que se constituíram em uma segunda obra, denominada “Reinações de Narizinho”. Com essa publicação, o autor iniciou um período profícuo na literatura infantil ficcional brasileira e foi eleito o preferido das crianças. A partir disso, houve o surgimento de novos

autores, como Viriato Correia, que publicou o livro intitulado “Cazuza”, em 1938, e, assim como Lobato, conseguiu agradar o gosto dos pequenos leitores.

No ano de 1933, Monteiro Lobato publicou o livro “Histórias do mundo para crianças”, no qual assumia e organizava um projeto pedagógico que se referia ao modo como os fatos históricos e sociais eram apresentados à infância pela escola. Nesse período, o autor instaurou uma polêmica<sup>13</sup> entre os partidários da Escola Nova, que afirmavam a necessidade de uma educação moderna, laica e para todos, e os defensores da escola tradicional, que estavam apoiados nos ensinamentos religiosos da igreja católica. Apesar dessa polêmica, Lobato se considerava também adepto da modernização e aspirava à valorização do pensamento científico e reflexivo, utilizando, para isso, a literatura infantil.

Após essa publicação, em 1933, e de acordo com suas convicções de ensino e escola, Lobato iniciou sua produção pautada no currículo escolar vigente. Para cada disciplina escolar, correspondia uma obra publicada pelo autor: “Em dia no país da gramática”, de 1934; “Aritmética da Emília” e “Geografia de Dona Benta”, ambas de 1935; “Serões de Dona Benta”, em 1937 e “A reforma na natureza”, de 1941, para citar algumas. Cademartori (2010) ressalta que

O revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preceitos da situação histórica em que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente, que por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro. A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional (CADEMARTORI, 2010, p. 53).

Entretanto os setores da vida escolar não atraíram somente Monteiro Lobato. Naquela época, e a partir das exposições do projeto desse autor, que via, na escola, a possibilidade de construção de uma sociedade leitora e, nos livros, a proliferação do mercado e do lucro, alguns intelectuais, jornalistas e professores, que acreditavam na modernização do Brasil pela via da educação, começaram a produzir livros infantis que

---

<sup>13</sup>Sobre essa questão consultar FERREIRA (2007; 2014).

foram destinados especificamente às escolas. Escritores de literatura infantil abordaram em seus textos conteúdos escolares, como, por exemplo, Érico Veríssimo, que, em 1936, redigiu uma cartilha intitulada “Meu ABC” e Cecília Meireles no livro “A festa das letras”, publicado em 1937. Na década de 1940, Lourenço Filho iniciou a elaboração de livros didáticos com o objetivo de transmitir às crianças informações sobre os costumes regionais, como também de acentuar valores sobre as noções de integração nacional e pátria brasileira, como nos livros “Baianinha”, de 1942, e “O indiozinho”, de 1944.

A evolução histórica da literatura infantil brasileira se deu de modo diferenciado, influenciada pelos diversos autores. Como destacam Lajolo e Zilberman (2007), alguns recorreram ao folclore e às histórias populares, como José Lins do Rego, que publicou “As histórias da velha Totônia”, em 1936, e Luís Jardim, em “O boi aruá”, de 1940. Outros produziram narrativas originais, como Érico Veríssimo, em “As aventuras do avião vermelho”, de 1936, e Graciliano Ramos, em “A terra dos meninos pelados”, de 1939. A poesia foi representada por Murilo Araújo com “A estrela Azul”, em 1940, e Henriqueta Lisboa que escreveu “O menino poeta”, em 1943, livro de poesias mais importante da época. Vale destacar que, no Brasil, a literatura destinada ao público infanto-juvenil nasceu e se desenvolveu atrelada aos projetos da escola, com caráter moralizador e didático.

Segundo Lajolo e Zilberman (1998), desde seu aparecimento na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, a literatura infantil focalizava o mundo agrícola como local propício para o desenvolvimento das ações dos personagens. Isso porque as primeiras narrativas remodeladas para o público infantil são da tradição oral, originalmente vinculadas às populações camponesas dependentes da economia agrícola. Essas narrativas apropriaram-se do folclore, das fábulas e/ou contos de fadas. No Brasil, entretanto, esse recurso de apropriação direta do material folclórico nacional não aconteceu, pois os autores recorreram, quase que exclusivamente, ao acervo europeu que já se havia consolidado como literatura para crianças. Isso provocou contrafações que não absorveram as peculiaridades regionais do país, como, por exemplo, a menção às culturas indígena e africana, que constituem parte da formação cultural do Brasil, e, por outro lado, uma ausência da oralidade, marca da origem das histórias, nos textos destinados à infância brasileira.

A ênfase na modalidade escrita foi predominante nos textos para as crianças, fato que levou Monteiro Lobato, em seus textos, a resgatar o estatuto da oralidade na literatura infantil fazendo, por meio de personagens como Dona Benta, a restauração da transmissão das histórias orais, já que essa personagem narrava aos seus netos várias aventuras que eram apreciadas e valorizadas. Para Lajolo e Zilberman (2007, p. 68), o empenho de Lobato em reconstruir a narrativa oral e popular “se completou através da adoção de um estilo coloquial, de que estão ausentes a erudição e a preocupação com a norma gramatical”. Lobato procurou incorporar, sem infantilidade, a oralidade na fala dos personagens de suas histórias e no discurso do narrador. Isso oportunizou o resgate da atividade fundamental das transmissões das histórias: a situação original que legitima a comunicação, a naturalidade da narração e o prazer em contar e ouvir uma história narrada, possibilitando à narrativa colocar-se sempre no presente daquele que a lê.

Tal procedimento, por sua vez, dialogava com uma conquista do modernismo, que se caracterizava pela introdução da oralidade e do coloquial nos textos literários para as crianças recorrendo, dessa maneira, ao folclore nacional para sua efetivação, prevalecendo, sobretudo, as características do gênero para a infância, como também a ficção inicialmente proposta por Lobato.

Assim, a produção literária do período de 1920 a 1945 demonstrou a permanência do gênero, com ênfase nos espaços escolares, já que, a partir daquele momento histórico, a frequência das crianças à escola se tornava obrigatória e o Estado começava a investir na educação. Solidificou-se o universo mítico nos textos para crianças, tendo a criatividade alcançado um novo espaço nas obras literárias. Arroyo (2011) destaca que,

Pelos numerosos livros aparecidos e utilizados durante a fase que representou o desenvolvimento da literatura infantil brasileira, pode-se afirmar que a literatura escolar, como temos visto, exerceu papel relevante. Não só quanto ao espírito pedagógico propriamente dito em função do seu objetivo didático, mas também revelando e preparando, despertando e cultivando o hábito de leitura entre as crianças da época. Tais livros não traduziam apenas o processo do aprendizado da história, das ciências naturais, da gramática, da retórica. Traziam também aquele necessário condimento que é o sal da curiosidade, muitos deles tecnicamente enriquecidos por ilustrações e desenhos, a que não eram estranhas as preocupações estéticas (ARROYO, 2011, p. 130).

Nesses 25 anos, vários autores se encontraram envolvidos com a literatura infantil destinada às crianças, o que possibilitou, ao final dos anos de 1940, seu fortalecimento, crescimento e consistência na cultura brasileira.

Esses apontamentos configuram o processo de modernização da sociedade brasileira à qual a literatura infantil se integrou. De um lado, escritores modernistas comprometidos com o conteúdo estético dos livros infantis, que incluíam o folclore brasileiro em suas fontes inspiradoras, enquanto, de outro lado, autores como Monteiro Lobato, recorrendo às escolas como instâncias promotoras dessas leituras, mas igualmente indo ao encontro dos lucros que essas obras proporcionavam. No entanto, por lançar obras que abarcavam a ficção infantil no gênero literário, Lobato criou um vínculo entre suas concepções de leitura para a infância e aquelas que defendiam os modernistas, ressaltando, dessa maneira, os contrastes culturais e sociais do Brasil.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil brasileira fundou um universo imaginário e peculiar através da elaboração de obras de ficção para a infância, que se dividiram em duas direções. A primeira, destacando o processo acelerado de modernização pelo qual o país passava, reproduzia e interpretava a sociedade nacional, circunscrevendo o espaço rural como aquele de legítima representação da nação que simbolizava as transformações do Brasil. A segunda inspirava-se na fantasia, cedendo lugar às manifestações do mundo infantil e não às demandas da sociedade adultocêntrica. De certa maneira, o que se pretendia era consolidar uma tradição de produção de livros para as crianças que abordassem o universo imaginário e fantástico da infância, ainda que fundamentado pelas dimensões sociais e políticas que vigoravam.

Lajolo e Zilberman (2007) destacam que, em 1942, Lourenço Filho apresentou, em uma palestra que ministrava aos membros da Academia Brasileira de Letras, um balanço da literatura infantil de seu tempo, constatando que, embora houvesse um número quantitativamente significativo de publicações para crianças, a maioria destas não tinha qualidade estética. Lourenço Filho afirmava que essas obras não deveriam compor as bibliotecas infantis e que o desafio dos autores, no momento, consistia em produzir obras que atestassem qualidade e estimulassem o interesse do leitor.

Apesar de essa tendência de produção em massa prevalecer em grande escala, alguns escritores de livros literários para as crianças voltaram a recorrer à ficção histórica, que referendava nas narrativas os espaços do campo e/ou da floresta. Esses



autores revelaram a potência e a fertilidade literária daquele período, como também a intenção em dotar esforços de produção e circulação de livros, para aproximar a arte brasileira, principalmente a literatura infantil, daquela produzida nos países desenvolvidos, como é o caso da estreia em livro de dois dos mais prestigiados ficcionistas da moderna literatura brasileira: Clarice Lispector, com “Perto do coração selvagem”, publicado em 1944, e João Guimarães Rosa, que escreveu “Saragana”, em 1946. Cecília Meireles também publicou, em 1949, “Rui: pequena biografia de um grande homem” e Leonardo Arroyo produziu, no ano de 1950, os livros “Você já foi a Bahia?” e “História do galo”.

A partir dos anos 1940, os autores que produziam obras destinadas ao público infantil começaram a se interessar pelo folclore nacional, principalmente aquele de origem na Amazônia. No entanto, as histórias folclóricas do país se originavam do folclore ibérico, que foram transmitidas desde a colonização do Brasil. Essas obras alimentaram a literatura infantil para crianças até os anos de 1950. Outro assunto recorrente nos livros destinados às crianças, naquele momento histórico, era a tematização da infância, que ora focalizava as crianças, ora, na maioria das vezes, simbolizava-as por meio de bichos<sup>14</sup> e bonecos animados, como a Emília de Monteiro Lobato e seu antepassado Pinóquio, de Collodi. Nessa perspectiva, destacaram-se as fábulas e os contos de fadas que, simbolizando a infância, representavam as experiências, os sentimentos e os interesses das crianças. Essa tendência tinha por objetivo a caracterização e a projeção de uma imagem ideal da criança, a partir das perspectivas do adulto.

Em 1945, período em que o Brasil saía de uma ditadura, houve o aparecimento de uma nova geração de poetas e ficcionistas que, explorando caminhos literários diferentes, contrariaram, em certa medida, os modernistas de 1922. Entre as décadas de 1940 e 1950, a cultura erudita (cinema, teatro, artes plásticas, entre outros) começava a ganhar destaque nos canais de produção e circulação, já que a população dispunha, naquele momento, de meios mais eficazes e modernos, que possibilitavam o acesso dos diferentes grupos populares à cultura nacional<sup>15</sup>. Com isso, de um lado, a literatura infantil ascendia em nível de qualidade estética, com poder de capturar leitores assíduos, principalmente aqueles das classes elevadas, que buscavam a elitização da cultura. De

---

<sup>14</sup>No Brasil, essa transposição começa com Figueiredo Pimentel e prossegue com Monteiro Lobato Viriato Correia e Érico Veríssimo (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

<sup>15</sup>Implantam-se igualmente, no Brasil, as revistas em quadrinhos americanas, lideradas por “O Pato Donald”, publicadas a partir de 1950, pela Editora Abril (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

outro, concorria no gosto de leitores da chamada cultura de massa, os quais buscavam alcançar hábitos intelectuais de consumo, no caso, a literatura.

Entre as décadas de 1940 e 1960, expandiu-se a profissionalização e a especialização das editoras e dos escritores de livros para crianças. O mercado cultural de livros infantis já se mostrava consolidado, com melhor infraestrutura e com novas editoras. Essa preocupação com a indústria cultural não deveria ser a central dos escritores de livros para crianças. Entretanto, após a fase de estruturação do gênero, que se seguiu desde os anos de 1920, tornou-se propícia, naquele momento, a produção em série, respondendo ao acelerado processo de industrialização e às exigências crescentes do mercado consumidor, que cada vez mais iria se expandindo. A maioria dos escritores daquele período caracterizou-se pela alta produção de livros para crianças, fato que nos remete ao fenômeno apontado por Lourenço Filho.

Como exposto anteriormente, apesar de a literatura infantil voltar a utilizar espaços rurais, como sítios, fazendas e/ou campo para o desenrolar das narrativas, os autores começaram a expressar, em seus textos, aspectos da política econômica nacional, que viam, na agricultura, especialmente na voltada para a produção de café, e, no homem do campo, os principais agentes de sustentação financeira do país. Assim, as narrativas que surgiram naquele período apresentavam um novo desenho de personagem infantil: o lavrador bem-sucedido. Essas narrativas, que abordavam assuntos de cunho histórico, possibilitaram o fortalecimento dos laços entre literatura infantil e ensino, já que oportunizavam a transmissão de conceitos e valores que inculcavam nas crianças a tomada de posição responsável na sociedade a partir do momento que atingissem a idade adulta.

Naquele período histórico, voltaram a aparecer as preocupações que se referiam ao emprego do padrão culto da língua portuguesa nas narrações e diálogos dos textos literários infantis. A conquista de Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, na adoção da oralidade nos textos destinados às crianças, recuou, dando lugar a uma literatura de perspectiva conservadora, elitista e civilizatória, fato que representou um retrocesso de conquista do gênero. Sobrevivendo aos interesses das classes dominantes, a literatura infantil, apesar das contradições postas, conseguiu se consolidar e participar da sociedade como bem cultural e histórico.

Conforme apontam Lajolo e Zilberman (2007, p. 120), nos anos 1960, multiplicaram-se “instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a

discussão da literatura infantil”. Naquela época, foram criadas instâncias como a Fundação do Livro Escolar, em 1966, e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ –, em 1968.

Os anos 1970 foram marcados pela criação de organizações como o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil, em 1973, e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, em 1979, além de outras várias instituições<sup>16</sup>. Naquela época, o baixo índice de leitura entre crianças e jovens que frequentavam a escola começou a preocupar professores e autoridades comprometidas com a educação, fato que levou o Instituto Nacional do Livro, criado em 1937, a investir na coedição de obras destinadas ao público infanto-juvenil.

Esse investimento do Instituto Nacional do Livro na produção de textos voltados para a população escolar se mostrava bastante significativo do ponto de vista do Estado, principal responsável pela educação brasileira. Nesse sentido, o Estado, buscando apoiar as ações desenvolvidas pelo Instituto, possibilitou, no âmbito da iniciativa privada, investimentos de capitais para a produção, a inovação e o lançamento de novas obras literárias infantis. Entretanto, como a literatura destinada à infância ainda tinha estreitos laços com a escola, concomitantemente a essas novas criações, surgiu também a inclusão de instruções e de sugestões didáticas, como as fichas de leitura e os questionários aos textos literários. O reflexo disso foi a proliferação de um comércio especializado, a abertura de várias livrarias destinadas ao público infantil e o aumento de escritores e artistas gráficos, que se profissionalizaram no ramo das obras para crianças. Muitos autores renomados inseriram-se nesse mercado promissor e iniciaram mais efetivamente suas produções para a infância, entre eles, Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector.

Naquela época, a produção de literatura infantil no país alcançou índices superiores aos de todo o momento histórico aqui apresentado. Entre os anos de 1975 e 1978, tendo crescido o prestígio dos títulos e autores brasileiros, mais de 40% das obras se constituíam por textos nacionais, sendo as demais traduções. Esse crescimento no número de obras para crianças revelou o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil capitalista moderno, que impôs uma regularidade de lançamento de obras no mercado, fato que ocasionou, novamente, a produção em massa.

---

<sup>16</sup>Sobre isso ver LAJOLO (2010).

Por outro lado, naquele momento, as temáticas dos textos para crianças se inverteram, passando do meio rural para a emergência do Brasil urbano, focalizando os impasses, as crises e os problemas da sociedade. A partir de 1977, essas temáticas foram se encorpando e começaram a exprimir a realidade do contexto social brasileiro, reafirmando, no livro infantil, o compromisso com os valores autoritários e conservadores.

Outro fato a ser considerado como traço da modernidade era a preocupação dos autores com os aspectos gráficos dos livros infantis brasileiros produzidos naquele período. Essa preocupação concebia a ilustração como elemento revelador, que imprimia significado ao texto verbal e escrito, e não apenas como recurso secundário. Ziraldo, em 1980, ao publicar “O menino maluquinho”, foi um dos primeiros autores que apresentou essa concepção.

A poesia para crianças também se desenvolveu muito naquele período, incorporando as conquistas modernistas e desvinculando-se do caráter didático e pedagógico, sendo representada por autores como: Bartolomeu Campos de Queirós, na obra “O peixe e o pássaro”, de 1974, Vinícius de Moraes, em “A arca de Noé”, em 1974, e “Chapeuzinho Amarelo”, publicada em 1979 por Chico Buarque. Entrelaçada a essas tendências, outras obras destinadas às crianças sugeriam o esgotamento da representação realista, como é o caso dos livros de Clarice Lispector “A vida íntima de Laura”, publicado em 1974, e “Quase verdade”, de 1978. Marina Colassanti, ao publicar, em 1979, o livro “Uma ideia toda azul”, conseguiu revigorar o fantástico, utilizando o surrealismo e a magia, fazendo reingressar, na literatura infantil, todo o universo dos reis, fadas, rainhas, príncipes e princesas dos contos tradicionais. A ressurreição do fantástico realizada por essa autora, além de dialogar com as fontes originais dos contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen, atestava a singularidade e a importância do gênero e dos acervos destinados à infância.

Entre as décadas de 1960 e 1980, foram multiplicados os capitais investidos na cultura e, conseqüentemente, na produção de livros literários infantis. Vários escritores dedicaram-se à produção de obras destinadas às crianças, em especial as que compunham as grandes massas populacionais, que se encontravam distanciadas da arte, principalmente da literatura. Naquele período, obras de autores como João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto se constituíram como modelos do fazer literário da arte cultural brasileira.

Em 1980, a literatura infantil, no Brasil, encontrava-se mais consolidada e ampliada. Lajolo (2010) aponta que, a partir dessa década, a literatura infantil brasileira vem apresentando alto padrão de qualidade, reconhecido nacional e internacionalmente. Autoras brasileiras como Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado, nos anos de 1982 e 2000, respectivamente, receberam, de acordo com Lajolo (2010, p 101), “a mais alta distinção conferida a escritores para crianças e jovens” com o prêmio Hans Christian Andersen.

## **2.2. A literatura infantil contemporânea**

Na atualidade, é possível perceber a multiplicação de várias iniciativas que procuram ampliar o acesso da população, principalmente das crianças, aos livros literários infantis. O Estado, como principal agente regulador da educação pública brasileira, vem, através da implantação de projetos e políticas públicas, criando novas possibilidades de expansão e oferta de livros para a sociedade. Nesse contexto, uma das contribuições mais relevantes tem sido a aquisição de obras literárias pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE -, criado em 1997 pelo Ministério da Educação. Esse programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de ampliar e implantar bibliotecas escolares por meio da dotação de acervos, selecionando e distribuindo às escolas obras de literatura e materiais de apoio para formação do professor.

Se, de um lado, as políticas públicas de incentivo à leitura e sua necessária democratização estão acontecendo e algumas propostas pedagógicas significativas de leitura literária estão sendo realizadas, por outro lado, é preciso reconhecer que existe um espaço aberto a ser preenchido no processo de formação de leitores, em muitas instituições, no que se refere ao papel do professor como mediador no despertar do gosto, do interesse, do comportamento leitor e, sobretudo, desse profissional como leitor. Como aponta Cademartori (2012),

O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura.

Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal, o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo (CADEMARTORI, 2012, p. 25).

A formação do professor leitor é condição fundamental para que sejam desenvolvidas mediações de leitura literária adequadas às crianças, principalmente aquelas que estão na Educação Infantil, pois, de acordo com Paiva (2008), a leitura de textos literários com as crianças pequenas contribui, de forma decisiva, para a formação do futuro leitor, “especialmente do leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a Literatura, com “L” maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística” (PAIVA, 2008, p. 36).

Ainda hoje existe a permanência de obras que se vinculam à ação educativa, preocupadas com valores menos tradicionais, mas ainda entrelaçadas ao ensino escolarizante, mesmo que de forma lúdica e especulativa. Entretanto, percebemos avanços no modo de conceber o texto literário que passou a ser visto como arte literária. Assim sendo, deve ser considerado em seus aspectos estéticos, que ousam da fantasia, da imaginação e da afetividade e que permitem ao pequeno leitor transcender sua realidade, preenchendo-a de significações que perpassam o real e o imaginário. Para Cademartori (2012),

A literatura contemporânea desfruta de maior liberdade em relação à ficção do século XIX, cujos propósitos realistas valorizavam a reprodução pelas personagens de comportamento e circunstâncias da vida comum. A literatura destinada às crianças, no entanto, sempre pôde, com liberdade total de criação, imaginar mundos mágicos, fantásticos, alternativos, sobrenaturais. Exceção feita às ficções que abrigam em certa medida tendência realista, a literatura infantil sempre encontra passagem – por caverna, toca, espelho ou ventania – para um mundo encantado, território do maravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão (CADEMARTORI, 2012, p. 35).

Essas concepções sobre a literatura influenciam o modo como os professores medeiam a relação das crianças com o texto literário nas atividades pedagógicas. O consumo dos livros pelas crianças é mediado por instituições sociais como a família e a escola, que têm a função de oportunizar a aproximação dos leitores com o mundo mágico dos livros infantis. A escola, como agente formal na tarefa de formar leitores,

tem o papel decisivo de proporcionar às crianças a participação do mundo letrado. A literatura, considerada em sua dimensão estética, possibilita ao pequeno leitor vivências singulares e padrões de leitura do mundo.

São muitas as facetas assumidas pela atual produção literária infantil brasileira. De acordo com Lajolo e Zilberman (2009), a incorporação da oralidade talvez seja a marca mais típica dos livros infantis produzidos a partir de 1960. O uso da oralidade possibilita a aproximação com o universo das crianças leitoras, que podem transformar a realidade utilizando o poder da linguagem no imaginário infantil.

A produção contemporânea oferece às crianças pequenas vivências diferenciadas com o texto literário em interface com outras linguagens. A relação entre as linguagens visual e verbal também possibilita a produção de sentidos para a leitura, dividindo o espaço do livro e concorrendo com a atenção do leitor. As atuais obras para crianças abrangem não só livros com palavras, mas com imagens e com imagens e palavras. Essa relação entre imagens e palavras apresenta diferentes graus de complexidade, ora pode ser de autonomia ou relação complementar, e ora pode ter sentidos que se extrapolam na interação entre as duas linguagens, contrapondo-as ou confirmando-as.

É certo que, de acordo com Cademartori (2010, p. 18), “parte considerável dos livros de literatura infantil contemporânea apresentam um texto verbal e um texto visual, propiciando à criança experiências estéticas e de sentido com os dois códigos”. A interação entre esses dois textos estimula múltiplas percepções do leitor, principalmente das crianças pequenas, que, usando a linguagem em sua dimensão estética e lúdica, podem conhecer a obra em toda sua expressividade.

A produção literária infantil deste início de século mostra acentuada inclinação para transcender as fronteiras de gênero e também para estabelecer novas relações entre imagens e palavras. As ilustrações abandonaram o modesto papel de ficar a serviço do que relatam as palavras e passaram a constituir um outro texto, de natureza visual, que estabelece a interação com o verbal. Assim, ambos se tornaram igualmente fundamentais no livro para as crianças (CADEMARTORI, 2012, p. 51).

Na literatura infantil de hoje, encontramos também uma vertente temática que se volta à afirmação da alteridade, reconhecendo os diferentes grupos sociais como produtores na/de cultura. Assumir a literatura com o olhar contemporâneo significa reconhecer as diversas referências sociais, históricas, políticas e culturais e a multiplicidade de manifestações humanas de povos e culturas.

Contemporaneamente, os livros infantis constituem um profícuo segmento de produção e de circulação cultural o qual, gradativamente, vem conquistando espaços maiores. Nesse percurso histórico, a literatura infantil veio se constituindo como modalidade literária, fato que originou, na atualidade, a preocupação de estudiosos, pesquisadores, professores e escritores para/com esse ramo da literatura brasileira.

### **2.3. Diálogos possíveis entre a história e a contemporaneidade**

A partir deste panorama, que buscou compreender a história e a origem dos livros de literatura para crianças na Europa e no Brasil, pude compreender as implicações dos fatos históricos na atualidade e as demandas pela criação de obras literárias destinadas às crianças. Mais do que conhecer as obras do passado, esse percurso histórico possibilitou reflexões sobre as especificidades do texto literário, entendendo-o como arte que contribui de maneira única para a formação de um leitor crítico capaz de escolher suas próprias leituras.

Nessa trajetória, a literatura veio ganhando novos contornos e tessituras, a partir da utilização de uma pluralidade de linguagens, que ampliaram suas possibilidades de significação pelo leitor. Ao alcançar o estatuto de arte, a literatura pôde proporcionar às crianças experiências estéticas que contribuem para a formação do leitor literário e para a propagação dos bens culturais construídos pela humanidade.

Os livros de literatura infantil são objetos artísticos complexos que merecem a apreciação estética de diferentes sujeitos com idades distintas, pois o imaginário, o fantástico, o lúdico e o poético, que se mesclam nos textos literários, possibilitam experiências significativas para a formação humana de crianças, jovens e adultos do século XXI.

Por isso, considero que as discussões apresentadas neste capítulo se mostraram relevantes para a presente pesquisa, uma vez que possibilitaram novas reflexões sobre as especificidades da literatura infantil e do trabalho com esse gênero nas instituições de Educação Infantil. Percorrer a história da literatura infantil para chegar à produção atual – e variadíssima – para a infância trouxe contribuições significativas a esta dissertação, pois pude conhecer e produzir novos sentidos para as relações existentes entre literatura e infância. Outras discussões a respeito do trabalho com a leitura literária são esboçadas no próximo capítulo, em que discorro sobre a metodologia de pesquisa com crianças.



### 3. PESQUISA COM CRIANÇAS: UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*Era uma vez um mestre carpinteiro que fazia objetos de madeira tão belos a ponto de o imperador lhe perguntar qual o segredo de sua arte.*

*- Alteza – disse o carpinteiro –, não existe segredo. Mas eu posso lhe relatar como trabalho. É assim que começo: quando vou fazer uma mesa, primeiro reúno as energias e trago a mente para a quietude absoluta. Desconsidero qualquer recompensa a ser ganha ou fama a ser adquirida. Quando estou livre das influências de todas essas considerações exteriores, posso escutar a voz interna que me diz claramente o que devo fazer. Quando minhas habilidades estão assim concentradas, pego meu machado. Asseguro-me de que ele esteja bem afiado, que se adapte à minha mão e balance com o meu braço. Então eu entro na floresta. Procuo a árvore certa: aquela que está esperando para se tornar a minha mesa. E quando a encontro, pergunto:*

*- O que eu tenho para você e o que você tem para mim?*

*Então eu corto a árvore e começo a trabalhar. Eu me lembro de como meus mestres me ensinaram a coordenar minha habilidade e meu pensamento com as qualidades naturais da madeira.*

*O imperador disse:*

*- Quando a mesa está pronta, tem um efeito mágico sobre mim. Não posso olhar para ela como olharia para qualquer outra mesa. Qual é a natureza dessa mágica?*

*- Majestade – disse o carpinteiro –, o que o senhor chama de mágica vem apenas disso que acabo de lhe contar.*

*Regina Machado*

A concentração do carpinteiro para fazer a mesa, assim como a do pesquisador para realizar sua pesquisa, condiciona ações que orientam o trabalho de ambos. Assim como o carpinteiro, o pesquisador também avalia suas ferramentas e aciona seus conhecimentos para realizar a atividade de pesquisa. Tal atividade requer uma preparação do pesquisador que envolve reflexões teórico-metodológicas e ações práticas para a concretização de seu propósito. Iniciamos o percurso da pesquisa reunindo energias e definindo escolhas. Ao longo de seu desenvolvimento, buscamos os instrumentos mais adequados e conversamos com o campo de pesquisa: “*O que eu tenho para você e o que você tem para mim?*”. Nesse movimento de imersão no campo, somos afetados pelo outro, cultivamos a arte do encontro e do diálogo. Ao final desse longo caminho, sentimos que fomos transformados pela pesquisa, uma vez que ressignificamos nossas ações a partir das relações que construímos com o outro. Essa sensação pode, em muitos casos, ser mágica.

Tendo em vista a questão inicial desta pesquisa, que procura compreender quais são os sentidos produzidos pelas crianças para as suas experiências com a leitura literária, concebendo os sentidos como construções sociais e contextuais e não como estruturas fixas dos enunciados, são apresentadas, neste capítulo, algumas discussões teóricas e metodológicas que perpassam a atividade de reflexão que caracteriza o exercício da pesquisa.

Os sentidos são produto de sujeitos que se colocam em diálogo uns com os outros e com o mundo, “das condições concretas em que se dá esse diálogo, das políticas hegemônicas que o significam, registram e o fazem circular, naquilo que essas políticas evidenciam e naquilo que as calam” (MACEDO et al, 2012, p. 98). É somente tecendo relações que o ser humano entrelaça sua rede de sentidos e significados com os outros. Disso resulta que é preciso buscar uma mediação entre o individual e o social e, para que isso possa acontecer, o pesquisador precisa estar com os sujeitos, produzindo sentidos e compartilhando significados para os eventos observados no cotidiano pesquisado.

Para Freitas (2007, p. 29), “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”. Nesta pesquisa, os sujeitos investigados são as crianças e isso sugere que, de acordo com Pereira (2012), falemos menos delas, sobre elas ou para elas, e mais com elas.

Nos últimos anos, observamos intensas discussões teórico-metodológicas que têm como centro os desafios que se colocam aos investigadores ao realizar pesquisas *com* crianças, respeitando suas especificidades e considerando-as como sujeitos de direitos, participantes da pesquisa, promovendo suas capacidades, tornando-as visíveis e ativas no processo de construção do conhecimento. De acordo com Sarmiento (2015), os Estudos da Criança passaram a ter uma visibilidade significativa na pesquisa com crianças, nos discursos acadêmicos e também em muitas práticas sociais com crianças, pois colaboraram com as novas formas de se pensarem as crianças e as infâncias, que acrescentam ao conhecimento sobre a infância, mas que só são possíveis quando nos disponibilizamos sensivelmente a escutar o que as crianças têm a nos dizer sobre seus modos de vida. Nas palavras de Dornelles e Fernandes (2015):

As crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então. As crianças nos vêm dizendo que elas também querem a autoria da pesquisa, e sustentarmos sua autoria é cruzarmos o modo tranquilizador de se pesquisar com as crianças, é nos colocarmos em perigo, é darmos um passo fora e além do que já foi pensado sobre o que dizem, fazem e nos ensinam as crianças. (DORNELLES E FERNANDES, 2015, p.73).

Ao concebermos diferentes modos de realizar pesquisa *com* crianças, mudamos as rotas, traçamos novos caminhos, atravessamos tormentas e calmarias e nos reinventamos como pesquisadores, pois precisamos nos demorar nos detalhes e cultivar a arte do encontro.

O movimento de realizar pesquisas *com* crianças se pauta nas relações de alteridade entre adultos e crianças, na novidade desse encontro, dessa experiência que conjuga o conhecido e o desconhecido, a realidade e a fantasia, a razão e a emoção. Assumir, de forma ética, a pesquisa *com* crianças implica novos dilemas e responsabilidades, pois há uma disparidade de estatuto entre crianças e adultos que precisa ser refletida e reconhecida, quando se deseja produzir um conhecimento sobre a infância junto com as crianças. Nesse movimento, o pesquisador se forma, pois é somente no encontro com o outro, nas relações de alteridade estabelecidas com as crianças que o pesquisador aprende sobre si mesmo, partilhando sensações, (re)interpretando fatos e modificando o mundo.

Qvortrup (2010) aponta que, a partir do momento em que se definiu um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, ampliou-se, de modo significativo, a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos. A infância como categoria social é diversa e complementar às outras categorias<sup>17</sup>.

Nesse sentido, fazer pesquisa *com* crianças significa pensar as crianças como uma categoria social construída por sujeitos históricos e culturais concretos, que possuem uma voz reveladora sobre as realidades que os afetam direta ou indiretamente, sujeitos que têm particularidades e peculiaridades. Por isso, cabe ao pesquisador, ao

---

<sup>17</sup>A infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais. “Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância.” (QVORTRUP, 2010, p. 7).

propor uma pesquisa com crianças, desenvolver a arte da escuta ativa, como ferramenta essencial da pesquisa, considerando também os modos próprios de perceber, ver e agir sobre o mundo das crianças que vão para além das palavras. Sobre isso, Pereira (2012, p. 27) toma de empréstimo as palavras de Benjamim e destaca que há “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”, ao se referir à experiência da infância, que condensa singularidade e a inserção cultural das crianças.

Investigar os contextos sociais e culturais em que a experiência da infância se constitui é fazer pesquisa *com* crianças. No caso específico desta dissertação, a pesquisa foi desenvolvida em uma dada esfera social, a escola, pois, ao propor uma pesquisa *com* crianças, estava interessada em

observar o modo como as crianças se relacionam com as produções culturais, bem como os diversificados processos a partir dos quais as crianças são convidadas a pensar sobre si e sua condição social. Isso se mostra nas maneiras infantis de brincar, dialogar, escolher, apresentar-se e posicionar-se sobre o mundo (PEREIRA, 2012, p. 54).

Em interação com as crianças, procurei compreender quais são suas experiências com a literatura, como elas intercambiam essas experiências e como a leitura literária é posta como possibilidade de diálogo entre o pequeno mundo da criança e o mundo maior do adulto que está para/com ela em permanente relação dialógica. De acordo com Pereira (2012, p. 41), “simultaneamente, trata-se de uma experiência singular materializada no cotidiano das crianças e, também, é indício das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que transcendem a vida de cada criança”.

Nesse diálogo entre o pequeno mundo da criança e o mundo maior do adulto, o trabalho com a literatura é compreendido como um processo de construção de sentidos que se dá nos âmbitos individual e social. A literatura, como linguagem, permite uma experiência simbólica única do leitor com o texto, além do reconhecimento de si mesmo e do outro como sujeitos históricos e culturais. A literatura é uma arte intrinsecamente humana que implica negociação de sentidos, transformação, criação e recriação, imaginação e realidade. Dialogando com as ideias de Candido (2011), considero que a literatura abarca, de forma ampla, as produções histórico-culturais de toque poético, ficcional ou dramático, desde o folclore e o cordel, até as formas mais complexas de escrita da humanidade ao longo dos tempos, ou seja,

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2011, p. 174-175).

Graças a essas características, a literatura tem a potencialidade de corresponder às necessidades universais do ser humano, constituindo-se como um direito de todos. Por tratar, no campo da arte, de valores essenciais da vida humana, a literatura confirma o homem na sua humanidade, sendo fator indispensável de humanização.

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 180).

A literatura, portanto, envolve todas as nossas ações e emoções. Atuando no campo da produção de sentidos, a literatura trabalha com a aprendizagem estética como ação cultural, ampliando, assim, nossos horizontes de compreensão e significação do mundo. A obra literária possibilita ao leitor um movimento de expressão e de comunicação, de busca pelo outro. Esse movimento só é possível de acontecer, quando o leitor realiza o ato da leitura, que implica negociação, interpretação e produção de sentidos e significados. Para Manguel (1997),

O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo

o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (MANGUEL, 1997, p. 19).

Por meio da linguagem, as crianças se modificam ao longo do processo histórico, dão novos sentidos ao mundo, aprendem, brincam e recriam. Aceitando o pacto ficcional<sup>18</sup> proposto pela literatura, o sujeito experimenta emoções, inventa novos mundos, vivencia sensações que equilibram fantasia e realidade e, por isso, mobiliza novos comportamentos e atribui diferentes significados às vivências. Isso porque a literatura, em sua dimensão artística, é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade.

A literatura desempenha um importante papel na formação cultural e crítica dos sujeitos. Para compartilhar com as crianças as vivências literárias, o pesquisador precisa considerar as relações de alteridade entre adultos e crianças postas no ato da leitura. Acreditando ser relevante compreender os processos de negociação, entre adultos e crianças, na construção de sentidos para o texto literário, apresento, no próximo tópico, algumas proposições sobre a filosofia da linguagem de Bakhtin para essa compreensão.

### **3.1. Contribuições da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin para esta pesquisa**

Em diálogo com a filosofia da linguagem de Bakhtin, considero a pesquisa como um acontecimento, já que ela nos possibilita compreender que o conhecimento é uma construção social que envolve, em um processo dinâmico, a interlocução dos sujeitos concretos para produção de sentidos e significados, que implica um modo de ser e estar no mundo, como também de compreendê-lo.

Bakhtin (2010) ressalta que não há inocência em nenhuma questão de pesquisa, pois só o fato de construir uma questão é, por si só, uma forma de se posicionar sobre o mundo, frente ao tema, as teorias e aos possíveis interlocutores, neste caso, as crianças.

---

<sup>18</sup>Para Graça Paulino, “o pacto ficcional entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.”. (Glossário CEALE). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Meu posicionamento, ao construir a questão desta pesquisa, está pautado na ideia de que as crianças são produtoras de/na cultura. Nesse sentido, considero ser necessário promover o acesso das crianças aos bens culturais, favorecendo, assim, a construção do conhecimento da criança pequena e a formação do leitor literário. A escola, por se constituir como um espaço irradiador de cultura e de experiências significativas com a leitura, precisa abordar a literatura em suas diferentes linguagens e manifestações.

Se, como aponta Bakhtin, pensar é um ato ético que posiciona responsabilmente o pesquisador no mundo, pensar as crianças significa firmar um tipo de relação de alteridade entre adultos e crianças posta no ato da pesquisa, já que, no contexto pesquisado, crianças e adultos vivenciam relações específicas que constituem suas experiências de infância e adultez.

Nas relações de alteridade, pesquisador e pesquisados, ao participarem do mesmo evento, constituem-se parte dele, afetam-se e são afetados, pois a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos. A realização desta pesquisa afetou minha própria relação com a literatura e estreitou meus laços com essa manifestação artística e cultural, trazendo, para minha experiência como leitora, as dimensões ética e estética da linguagem, além de uma visão mais reflexiva e crítica sobre a realidade social. Pelo seu poder de humanização, a literatura me apresentou modos outros de ver e compreender o mundo, da mesma forma que me possibilitou o entendimento sobre os processos de negociação de sentidos, entre adultos e crianças, para a compreensão e interpretação do texto literário.

Por isso, as relações de alteridade, por permitirem ao “eu” encontrar no “outro” as completudes provisórias, são uma premissa fundamental nesta pesquisa, que busca compreender os sentidos produzidos pelas crianças para suas experiências com a leitura literária. De acordo com Bakhtin (2010), o homem é um ser singular e único, porém histórico, social e cultural, que não pode encontrar plenitude em si mesmo. Para Ponzio (2009),

A contribuição fundamental de Bakhtin reside na investigação das condições de possibilidade para subverter a ideologia da identidade – condições de possibilidade no sentido filosófico –, que, poderíamos dizer, no plano transcendental, podem permitir entrever e justificar uma lógica diferente, que se baseia na alteridade (PONZIO, 2009, p. 12).

Ao falar sobre alteridade, Bakhtin insiste particularmente na inevitabilidade do envolvimento com o outro – com o outro concreto, que é o ser responsabilmente partícipe, que se responsabiliza pelo outro, não podendo ser substituível nesse ato. Os aspectos da arquitetura concreta do mundo real, na qual são construídos todos os valores humanos em termos de unidade e unicidade, são caracterizados em termos de alteridade. Analisando criticamente os fundamentos da “filosofia primeira” ou “filosofia moral”, Bakhtin afirma a centralidade da unicidade e da alteridade na constituição do ser. O conceito de unicidade pressupõe que viver é agir, agir em relação ao outro, uma vez que, reconhecendo sua unicidade, o sujeito pode orientar seus atos, agindo ética e responsabilmente. Para Bakhtin, viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se axiologicamente, apresentando seus valores.

A interpretação-compreensão da arquitetura pressupõe o outro, *tanto o diferente quanto o não diferente*, mas reciprocamente participativos. Há, conseqüentemente, dois centros de valor: o meu e o do outro – os dois centros de valor da própria vida, em torno dos quais a arquitetura da ação responsável é organizada e disposta. E esses dois centros de valor devem permanecer sob o ponto de vista espaço-temporal e axiológico de forma que o ponto de vista do “eu” não prevaleça (PONZIO, 2009, p.41).

De acordo com Bakhtin (2011), a interpretação como diálogo é a atividade mais importante e necessária do pesquisador em Ciências Humanas, uma vez que é a única que permite recobrar a liberdade humana. O elemento central dessa liberdade é o sentido. Isso porque ele nasce do encontro entre dois sujeitos, encontro que acontece eternamente.

O fazer científico nas Ciências Humanas é caracterizado por um processo contínuo de compreensão e de atribuição de sentidos. A atividade científica nas Ciências Humanas, por ser sempre dialógica, voltada para pensamentos, sentidos e significados dos outros, resulta na produção de textos, expressão de sujeitos históricos e culturais. Para Bakhtin (2011, p. 307), “o texto é a realidade imediata - realidade do pensamento e das vivências (...). Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”, uma vez que o texto é o ponto de partida para qualquer pesquisa realizada no âmbito das Ciências Humanas. O texto se constitui, em sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos. Como enunciado individual, único e singular, o texto está incluído na comunicação discursiva, está no meio social.



De acordo com Faraco (2009, p. 43), “as ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito”. Esses textos apresentam uma visão de mundo e o universo de valores com o qual as pessoas interagem. As relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados. Enunciar é posicionar-se frente a outras proposições sociais avaliativas. Em suas palavras:

Para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p. 66).

O enunciado de alguém sempre irá assumir uma posição axiológica, vez que, na dinâmica da história, o ser humano vivenciou, no intercâmbio social, múltiplas experiências com a linguagem. Interpretando e criando enunciados os seres humanos produziram signos intrinsecamente sociais. Faraco (2009, p. 54) ressalta que “os signos são espaços de encontro e confronto de diferentes índices de valor, plurivalência que lhes dá vida e movimento, caracterizando o universo da criação ideológica como uma realidade infinitamente móvel”.

Nesse sentido, a realidade viva e dinâmica da linguagem não pode ser entendida a partir de uma visão direta, objetiva do “eu”, mas a partir de uma visão indireta, na qual o ponto de vista do “outro” é central e necessário. Cada ser humano ocupa um lugar único e irrepetível e sua ação responsável no mundo é diferente a de qualquer outro. Para posicionar-se axiologicamente frente à própria vida, procurando, assim, um acabamento, os sujeitos precisam olhar-se com certo excedente de visão e conhecimento.

Dessa forma, a literatura, para se tornar verdadeiramente um objeto cultural, precisa ser lida, considerada pelo leitor em sua completude como movimento de expressão e comunicação, de busca pelo outro. Ao olhar as experiências das crianças com a literatura, pude ressignificar minha própria experiência com essa manifestação

artística, produzindo novos sentidos para as vivências que pesquisador e crianças compartilharam a partir das leituras realizadas.

É preciso, pois, sentir e produzir, em conjunto com os outros, os significados das ações humanas. Nesse sentido, “todo dizer, por estar imbricado com a práxis humana - social e histórica -, está também saturado de valores que emergem dessa práxis” (FARACO, 2009, p. 121). Bakhtin, ao conceber a linguagem como interação social, destaca que o uso da linguagem está relacionado a todas as esferas da atividade humana. A realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade no interior das relações dialógicas. As relações dialógicas, inerentes a todo e qualquer enunciado, são entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade, da tomada de posição axiológica.

Por transcender a dimensão da identidade e para delinear a estruturação da alteridade em uma perspectiva participativa, a escrita literária possibilita uma ação responsável do sujeito no mundo. Para compreender a relação entre literatura e cultura, é necessário considerar essa relação em termos dialógicos, ou seja, a partir de uma interação entre textos “outros”, de forma que cada um destes contribua para a compreensão dos demais. Para o autor russo,

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciado na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objeto e não como exemplos linguísticos) acabam em relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Bakhtin considera que o “encontrar-se fora”, isto é, a exotopia, facilita a compreensão do texto literário inserido no contexto cultural. Para ele, a relação entre literatura e cultura atravessa as fronteiras do contemporâneo, da arte e da vida.

O sentido de um texto literário não se esgota no que lhe é contemporâneo e, portanto, não pode ser compreendido introduzindo-o no quadro da cultura de uma época, considerada como sistema de código, como *langue*, em relação a qual o texto literário tenha que se codificar como se fosse *parole*. É certo que a literatura forma parte da cultura e não pode ser compreendida fora do contexto da cultura de uma época concreta. Tudo isso compreende uma tomada de posição que não aceita uma interpretação fechada do texto, nem uma interpretação de um texto literário através de sua direta conexão com fatores socioeconômicos, deixando de lado a mediação do contexto cultural (PONZIO, 2009, p.50).

De acordo com Faraco (2009, p. 25), a criação estética é formada por um complexo de posicionamentos valorativos em diferentes planos, uma vez que não há, nem pode haver, enunciados neutros. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. O componente axiológico é intrínseco ao ser humano.

Disso resulta a necessária correlação entre o individual e o social, uma vez que os eventos correspondem à situação social mais imediata e ao meio social mais amplo. É preciso, pois, conceber a linguagem como forma de comunicação e o mundo da cultura como expressão da vivência humana. A partir dessas proposições, apresento, no tópico a seguir, alguns conceitos da teoria histórico-cultural que dialogam com a filosofia de Bakhtin e embasam a atividade de reflexão sobre a pesquisa.

### **3.2 Os conceitos de historicidade e unidade na teoria histórico-cultural e nesta pesquisa**

Buscando adequar o objeto desta pesquisa aos instrumentos para abordá-lo, optei por realizar uma investigação qualitativa a partir de uma abordagem histórico-cultural. Nas Ciências Humanas, a perspectiva histórico-cultural vem apresentando um caminho outro de produção de conhecimento possibilitado pela linguagem, já que, em uma relação dialógica, pesquisador e pesquisados têm oportunidades para “refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 28). Essa abordagem teórico-metodológica permite que o pesquisador esteja com os sujeitos, produzindo sentidos para os eventos vivenciados.

O significado semântico da expressão “teoria histórico-cultural” inclui uma multiplicidade de abordagens para o estudo dos fenômenos psicológicos da vida humana, avaliada a partir dos contextos socioculturais. No âmbito da teoria histórico-cultural, foi desenvolvido o conceito de vivência (*pereživanie*) a partir da necessidade de compreensão teórica dos fenômenos da existência da personalidade, atribuindo-se a esse conceito o status de categoria no sistema da Psicologia.

Vigotski, ao desenvolver o conceito de vivência, tentou compreender as mudanças da personalidade como fruto de uma unidade completa entre sujeito e meio. A vivência se constitui como a união indivisível entre as particularidades do meio e da

personalidade e sua essência, revelando-se, portanto, no processo de desenvolvimento histórico-cultural. Para Jerebtsov (2014, p. 19), “as vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela”.

Assim, só podemos analisar o papel do meio no desenvolvimento da criança, quando consideramos a relação entre a criança e o meio, que se dá na vivência. Segundo o russo,

A vivência é a unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível entre as particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 1993/94, p. 686).

A utilização do conceito de vivência propicia um entendimento especial do homem e do seu desenvolvimento. Nesta pesquisa, o conceito de vivência propiciou reflexões sobre a forma com as crianças se relacionam com o mundo em que vivem, produzindo modos próprios de compreensão e significação para suas experiências sociais e culturais. A dimensão da leitura como experiência cultural desempenha um importante papel na formação dos sujeitos. Ao possibilitar o contato da criança com a literatura, tratando-a como arte, percebi que as crianças puderam perceber o mundo de um outro lugar, próprio do olhar infantil, que utiliza as múltiplas linguagens como expressão do vivido. Segundo Kramer (2000, p. 31), “trabalhar com linguagem, leitura e escrita, pode ensinar a utopia, pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva”.

Ao criar esse conceito, Vigotski destacou a unidade existente entre sujeito e meio. Sobre isso, é interessante ressaltar o conceito de enraizamento que, de acordo com Vigotski, constitui-se como uma interpretação do evento social, como criação do novo que passa a compor a personalidade e consciência, de forma que nós voltamos ao mundo de forma diferenciada.

O mesmo evento no mundo social é vivido de forma muito diferente pelos sujeitos do mundo. Essa interpretação social do desenvolvimento real – interpretação dos elementos do mundo – possibilita ao sujeito se colocar para além de si e construir o novo. Em relação à experiência da criança com a literatura, cabe ressaltar que o desenvolvimento de práticas de leitura significativas desde a primeira infância proporciona ao leitor o surgimento de saberes que se movimentam, entrecruzam-se. Vivenciando e compartilhando momentos de leitura literária, as crianças podem reconhecer sutilezas, particularidades, profundidades, sentidos e significados das construções literárias.

As relações de diferentes crianças com o meio, mesmo que em situações iguais, são diferentes, pois cada uma constrói um sentido para a vivência. Como a vivência transforma todos, não podemos controlar seus efeitos nas pessoas. De acordo com Vigotski (1993/94),

o meio exerce uma ou outra influência, influencia diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. O meio determina um ou outro desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui (VIGOTSKI, 1993/94, p. 691).

A capacidade que o homem adquire de se apropriar e de interpretar os elementos do meio cultural constitui a vivência. A partir dessas vivências, na unidade sujeito e meio, o homem se transforma e se humaniza, construindo sua personalidade e consciência. Ao se tornar um sujeito histórico-cultural, o ser humano começa a dominar os artefatos culturais, o que implica sua ação no mundo como sujeito que vive e ressignifica a realidade a partir de sua vivência interna e externa.

A teoria histórico-cultural nos permite pensar essas implicações, ao considerar que sujeito e meio constituem uma unidade, ou seja, que a relação entre a criança e o meio, que se dá na vivência, é o que determina o seu desenvolvimento, quando consideramos o papel do meio nesse desenvolvimento. Para Jerebtsov (2014, p. 21), “as vivências são as relações com o outro, reduzidas no plano interno. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência”.

Transpondo essa ideia para o plano da vivência com a literatura, acredito que desenvolver ações que implicam a participação das crianças em momentos de leitura literária envolve a criação de um espaço de negociação de significados e sentidos entre

crianças e adultos no interior do grupo. Essas vivências estéticas são imprescindíveis à formação do leitor literário e do mundo.

As relações entre a personalidade da criança e o seu meio social são dinâmicas em cada etapa do desenvolvimento, ou seja, são peculiares, únicas para cada idade. Sobre isso, Vigotski destaca a expressão “situação social do desenvolvimento” como aquela que determina as formas e as trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade. Não é possível compreender o desenvolvimento humano sem entender a situação social do desenvolvimento que, por sua vez, não pode ser entendida como algo linear. A situação social do desenvolvimento determina o modo de vida da criança, sua existência social, a unidade entre sujeito e meio, que se dá na vivência. Nesse sentido, optar por desenvolver a pesquisa na escola significa também apreender um contexto específico, situações sociais específicas.

Disso deriva a importância da mediação entre o individual e o social. Para que isso possa acontecer no âmbito da pesquisa, o pesquisador precisa estar com os sujeitos, produzindo sentidos e compartilhando significados para os eventos observados no cotidiano pesquisado. Alicerçada pelos conceitos de historicidade e de unidade entre sujeitos e ambiente, advindos da teoria histórico-cultural, considero as especificidades dessas relações de alteridade no contexto da pesquisa, pois o conhecimento só pode ser construído pelo homem a partir das experiências pessoais e da ressignificação das experiências sociais que se dão nas vivências.

Ao nascer no meio cultural, o ser humano se relaciona com esse meio e vai se constituindo como sujeito. A capacidade do homem de interpretar os elementos do meio se dá a partir das vivências que ele tem nesse meio. Nesse sentido, Vigotski ressalta que é impossível pensar no tempo sem pensar no espaço, pois são duas experiências com o meio que constituem o ser humano, que se situa a partir de sua vivência interna e externa. Em suas palavras:

Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento da criança não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VIGOTSKI, 2009, p. 171).

A incorporação das crianças à experiência humana histórica e culturalmente construída perpassa pela educação, mais especificamente pela educação estética. Toda

cultura humana é construída a partir das relações entre sujeito e meio, na unidade das vivências. A vivência estética organiza o nosso pensamento e constitui nossa personalidade.

Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Para Vigotski, a arte reconstrói o comportamento. Por isso, ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de produção e de compartilhamento de sentidos entre sujeitos históricos e culturais. Os espaços e os tempos da Educação Infantil, quando organizados com vistas ao desenvolvimento da criança pequena, possibilitam vivências estéticas significativas com o meio, fato que contribui para sua inserção cultural e formação individual e coletiva. Diante dessas considerações teórico-metodológicas, apresento, a seguir, a origem da proposta de realização da pesquisa de campo e o desenvolvimento do estudo piloto.

### **3.2. Tecendo os caminhos da pesquisa: a realização do estudo piloto**

Atuar na formação de professores leitores e mediadores de leituras literárias significa romper com práticas estéreis que concebem a língua como objeto e não como algo vivo, dinâmico, que é constituído nas relações sociais; é atuar na formação estética, possibilitando o encontro do outro com a literatura como arte.

Acreditando na importância da formação continuada de professores, o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE -, do qual participo, desenvolveu, no âmbito do projeto denominado “Tempos e espaços de leitura”, ações de pesquisa e extensão em escolas da rede municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Esse projeto tinha por objetivo a formação de professores leitores e mediadores de leitura, como também a criação de espaços nos quais professores e crianças tivessem a oportunidade de dialogar, de aprender e de criar laços com a leitura, contribuindo para a formação de novos leitores. Pretendia também estreitar os vínculos entre os saberes

produzidos na Universidade e aqueles praticados pelos professores nas escolas de Educação Básica. Para tal, agregou pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da Educação Infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa interlocução entre os diferentes sujeitos contribuiu para o planejamento de oficinas de leitura em escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora.

Ao todo, tivemos, ao longo do ano de 2015, professoras de cinco escolas da rede municipal participando do projeto. Contudo, como o foco desta pesquisa se coloca nas práticas de leitura literária nas quais as crianças da Educação Infantil se envolvem e para as quais produzem sentidos, tomamos, como ponto de partida para a realização do trabalho de campo que deu origem à presente dissertação de mestrado, o desenvolvimento de cinco oficinas de leitura na turma de uma das professoras participantes do projeto, que atuava na Educação Infantil. Essas oficinas constituíram o material de análise desta dissertação. Essas oficinas foram desenvolvidas em uma turma de crianças do segundo período da Educação Infantil da E. M. Bonfim, uma vez que essa escola atende à etapa específica a ser pesquisada.

No âmbito mais geral das ações do grupo LINFE, as oficinas foram realizadas quinzenalmente, salvo algumas restrições, com as turmas participantes, contando com o envolvimento da professora das turmas e de, pelo menos, dois pesquisadores<sup>19</sup> nesses encontros. A ideia inicial era que a professora da turma fosse a dinamizadora das ações de leitura e que os demais sujeitos pudessem contribuir para a efetivação da proposta, um, colaborando para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, e outro, realizando as notas de campo de todo o processo observado. Tivemos o cuidado de definir pesquisadores que acompanhariam sempre a mesma turma e professora, para que pudessemos construir laços com as crianças e vivenciar essas experiências com elas.

Assim, realizamos, na universidade, encontros com as professoras participantes do projeto nos quais podíamos trocar experiências, realizar leituras e planejar as oficinas. Após esse planejamento coletivo, pesquisadores e estudantes, integrantes do projeto de extensão, eram encaminhados para as escolas para desenvolver, juntamente com as professoras, as oficinas de leitura preparadas para as crianças. Em alguns casos, as temáticas das oficinas eram pensadas a partir do trabalho que já estava sendo

---

<sup>19</sup>Andréia e Rosângela, que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa, são professoras e integrantes do grupo LINFE, atuando na frente de trabalho do projeto de extensão “Tempos e Espaços de Leitura”.



desenvolvido pela professora na turma, em outros, a temática era pensada a partir das colocações das crianças sobre suas experiências com a oficina de leitura.

Como pesquisadora participante do grupo LINFE, acompanhei de perto todas as oficinas que foram desenvolvidas na turma de Educação Infantil, com o olhar atento para as falas, os gestos e as expressões das crianças durante a sua realização, ora estando como apoio à professora, ora sendo a mediadora das ações de leitura com as crianças, já que meu interesse era estar em diálogo com elas, pois acredito que as crianças possuem uma voz reveladora que precisa ser ouvida.

Também contribuí com a escrita das notas de campo, uma vez que seu esboço inicial era feito por um terceiro pesquisador participante das oficinas. Ao final da oficina, conversávamos sobre nossas impressões, sendo eu a responsável por transformar os pontos principais da oficina em texto, ou nota de campo, já que desejava, nessa escrita, realizar um movimento de aproximação às falas e impressões das crianças que foram surgindo de suas experiências com a leitura literária.

Como pesquisadora, participar das ações de intervenção desenvolvidas na oficina, como também contribuir para a escrita das notas de campo, evidenciando, nesse texto, as concepções de criança, infância e leitura literária, possibilitaram-me reflexões sobre minha proposta de pesquisa. O desenvolvimento das cinco oficinas de leitura na turma de crianças do 2<sup>a</sup> período da Educação Infantil da E. M. Bonfim é apresentado de forma minuciosa no capítulo 4 desta dissertação.

O estudo piloto para esta dissertação, apresentado no exame de qualificação, foi composto pelas análises que empreendi sobre as duas primeiras oficinas de leitura realizadas na escola anteriormente referida, a saber: “A Bola de Cristal” e o “Casamento da princesa”.

Depois de realizar algumas reflexões teóricas e metodológicas no curso de mestrado e de empreender a inserção no campo de pesquisa, considerei relevante fazer as análises das duas primeiras oficinas, que constituíram o estudo piloto, para compreender e (re)pensar a atividade de pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados para a produção dos dados, considerando que o desenho metodológico de uma pesquisa *com* crianças não está e nem poderia ser decidido *a priori*, pois, ao realizar uma investigação dessa natureza, devemos investir em

metodologias que nos permitam atentar para a possibilidade de inventarmos novos territórios, novos questionamentos, novos

caminhos investigativos com crianças. Para estarmos com elas, dando visibilidade aos seus ditos, duvidando de nossas verdades (DORNELLES e FERNANDES, 2015, p.70).

Com a realização do estudo piloto, consegui refletir sobre algumas possibilidades metodológicas mais apropriadas para realizar uma pesquisa que implica a participação ativa das crianças no processo de construção de conhecimento, como também o entendimento sobre os modos de sua participação nesse processo de pesquisa. Do procedimento de análise das duas primeiras oficinas de leitura emergiram algumas indagações: Qual seria a metodologia mais adequada para realizar a pesquisa de campo? Como pesquisar eticamente *com* as crianças? Que lugares de alteridade são experimentados na pesquisa *com* crianças? Qual seria minha fonte de produção e análise de dados? Essas questões se mostram relevantes no sentido de que possibilitam uma incursão crítica no material produzido em campo. Além disso, as ponderações feitas pela banca de qualificação trouxeram contribuições relevantes para o processo de análise, principalmente a sugestão de trazer, de forma mais consistente, as falas das crianças.

A partir das análises preliminares desse material de pesquisa e das contribuições apresentadas pela banca no exame de qualificação, pude compreender que o desafio posto estava em apresentar ao leitor desta dissertação as vozes das crianças nas análises dos eventos/oficinas selecionados. Nesse sentido, as filmagens, que passaram a ser utilizadas para registrar os acontecimentos a partir da terceira oficina de leitura, puderam favorecer a descrição dos eventos em seus pormenores, enriquecendo ainda mais as análises do material produzido em campo.

Acredito que a realização do estudo piloto possibilitou uma compreensão do objeto desta pesquisa, como também uma reflexão sobre as pretensões que tenho quando busco ver o mundo e, mais especificamente, as experiências de leitura literária, com os olhos das crianças. A partir da vivência das oficinas de leitura, pude refletir sobre a pesquisa *com* crianças, seus desafios teóricos, metodológicos, éticos e estéticos, pois, como aponta Müller (2010, p. 67), na atividade de pesquisa, “todo pesquisador deve se inclinar sensivelmente para a arte de apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir”.

Considerando que pesquisar é um processo dinâmico, de constante reflexão/ação, essas primeiras imersões no material produzido em campo, através da realização das análises das duas primeiras oficinas de leitura, permitiram-me compreender melhor minha pesquisa e meus questionamentos, como também refletir sobre a metodologia a ser utilizada na pesquisa *com* crianças, já que cada método tem suas potencialidades e possibilidades, que necessitam estar em diálogo com os objetivos, com o referencial teórico e com os sujeitos pesquisados.

No próximo capítulo, apresento o desenvolvimento das cinco oficinas de leitura realizadas na turma de crianças do 2º período da Educação Infantil da E. M. Bonfim, considerando as etapas de planejamento e de desenvolvimento e as relações de alteridade entre adultos e crianças no processo de produção de sentidos para o texto literário que nelas se deram.

#### 4. A PESQUISA DE CAMPO: DESCOBERTAS E DESAFIOS

*Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.*

*Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.*

*Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminho ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.*

*Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.*

*Eduardo Galeano*

As vivências de leitura literária na infância possibilitam às crianças a criação de sentidos e significados para suas experiências como sujeitos históricos e culturais no mundo. Considerando a literatura como manifestação humana, acredito ser necessário promover atitudes de envolvimento efetivo das crianças com o texto literário, o que contribui para a formação cidadã e leitora desses sujeitos. Assim como a experiência de Lucia Peláez com a leitura de um romance às escondidas nos provoca e afeta, a leitura de textos literários possibilita às crianças o despertar do gosto e o interesse pela leitura, que se inicia na infância e permanece ao longo da vida.

Diante disso, objetivo, neste capítulo, contextualizar o campo onde se desenvolveu a presente pesquisa e apresentar o desenvolvimento das oficinas de leitura que foram realizadas na escola com o intuito de aproximar as crianças da literatura, como também pesquisadora e crianças nesse percurso de pesquisa.

Como apresentado anteriormente, a pesquisa de campo foi desenvolvida em uma turma do segundo período da Educação Infantil da Escola Municipal Bonfim, entre 25 de agosto a 15 de dezembro do ano de 2015. A escolha por essa escola se deu pelo fato de o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE estar desenvolvendo, nessa instituição, um projeto de extensão denominado “Tempos e espaços de leitura”. Conjugando os objetivos desse projeto com os de pesquisa, principalmente no que concerne ao trabalho com o texto literário, eu e minha orientadora decidimos

desenvolver a pesquisa de campo nessa escola que já tem um histórico de abertura a pesquisas acadêmicas<sup>20</sup>.

As crianças com as quais realizei as oficinas de leitura têm entre 4 e 5 anos de idade e moram próximas à escola, cuja contextualização é feita no próximo tópico.

#### **4.1. Contextualizando o campo**

A Escola Municipal Bonfim iniciou suas atividades no ano de 1989, em um prédio cedido pela Igreja Santa Rita de Cássia, no Bairro Bonfim. Em 1991, a escola passou a funcionar em um prédio alugado pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, localizado na Rua Américo Lobo, nº 1621, no Bairro Bairu, pois procurava atender à crescente demanda da população dos bairros adjacentes ao Manoel Honório.

Com a necessidade de expansão por atendimento, no ano de 2006, a prefeitura municipal alugou mais um espaço, denominado Prédio II, para o funcionamento de seis novas turmas. Esse espaço encontra-se situado na Rua Barão do Retiro, nº 148, no Bairro Bonfim.

As oficinas de leitura foram realizadas em duas turmas dessa escola, uma do 2º período da Educação Infantil, que fica no prédio II, e outra do 1º ano do Ensino Fundamental, no prédio I. Como o foco desta pesquisa se coloca nas práticas de leitura literária com as quais as crianças da Educação Infantil se envolvem e para as quais produzem sentidos, as análises serão feitas com base nas oficinas realizadas no 2º período da E.I e, por isso, a descrição da escola se restringirá ao prédio II.

O prédio II, localizado na Rua Barão do Retiro, dispõe de três salas de aula, que são organizadas para atender às crianças em dois turnos. Esse prédio possui peculiaridades que o distinguem de um espaço que seria o mais adequado ao atendimento de crianças da Educação Infantil: é um prédio de apartamentos, residencial,

---

<sup>20</sup>O grupo de pesquisa LINFE, no ano de 2010, iniciou, na E. M. Bonfim, uma pesquisa de caráter longitudinal denominada “Práticas de leitura na Educação infantil e na transição ao Ensino Fundamental”, que teve duração de dois anos. Essa pesquisa tinha por objetivo compreender as práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como essa escola atende somente até o 1º ano do E.F, nós prosseguimos o estudo em outra escola, também participante da pesquisa, que atende à E.I e aos anos iniciais do E.F. Esse estudo culminou na realização de um novo projeto de pesquisa denominado “Práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” Outros projetos que se vincularam ao grupo LINFE também foram desenvolvidos na E. M. Bonfim, como “Possibilidades de uma produção fílmica com crianças da Educação Infantil”, financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB.

cujos três primeiros andares foram alugados pela Prefeitura para o funcionamento da escola. No último andar, residem famílias, que atravessam o espaço da escola em seus deslocamentos diários.

A garagem do prédio foi adaptada e ali funciona um espaço coberto para recreação e prática de Educação Física. Nos outros andares, funcionam três salas de aula, almoxarifado, cozinha, refeitório, sala de TV e banheiros.

Vale ressaltar que não há, na E. M. Bonfim, espaços dedicados especificamente à leitura, pois a escola não conta, em sua infraestrutura, com bibliotecas e/ou salas de leitura. Diante disso, as práticas de leitura para/com as crianças ficam restritas ao espaço da sala de atividades, que são organizadas de forma a favorecer o trabalho em grupo, incentivando as crianças a se organizarem de acordo com seus interesses. A decoração da escola busca valorizar, nas paredes e em outros espaços, a produção das crianças a partir da exposição de seus desenhos e trabalhos feitos na escola.

Apesar de observar que a equipe pedagógica busca valorizar a autonomia das crianças, é preciso considerar que existem cuidados necessários com os deslocamentos e as brincadeiras das crianças nesse espaço, dadas suas limitações estruturais.

Já é esboçada, no Projeto Político Pedagógico da escola, a preocupação dos profissionais com relação à segurança das crianças no uso do espaço físico, especialmente no prédio II da escola, por apresentar um número grande de escadas, piso irregular e escorregadio, espaços coletivos comuns às crianças e aos moradores do prédio, entre outras situações que muitas vezes não possibilitam encorajar às crianças a fazerem uso desse espaço com a independência e a autonomia desejáveis.

No que concerne à brincadeira, fica evidente que os profissionais da escola entendem ser esta uma importante atividade para formação cultural das crianças: todos os espaços, incluindo as salas de aula, são legítimos para a realização de brincadeiras com as crianças.

A escola funciona em dois turnos: manhã e tarde, em regime de tempo parcial. No turno da manhã, são atendidas duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 2º período. As crianças chegam à escola por volta das 7h da manhã e são liberadas às 11h. No turno da tarde, são atendidas uma turma de 1º período e duas turmas de 2º período. As atividades se iniciam às 13h e terminam às 17h.

Atualmente, a escola conta com um quadro de pessoal composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica para o turno da manhã e uma

para o turno da tarde, uma secretária, doze professoras referência, quatro professoras de complementação de carga-horária<sup>21</sup> (projeto de Artes), duas professoras de Educação Física, duas professoras de Música, duas cozinheiras e duas auxiliares de serviços gerais. Esses profissionais desenvolvem seus trabalhos nos prédios I e II da escola, nos seguintes turnos e horários: manhã de 7h às 11h e tarde de 13h às 17h<sup>22</sup>.

A Escola Municipal Bonfim vem buscando, há alguns anos, a aquisição de um prédio próprio, com uma estrutura mais adequada ao atendimento das especificidades do trabalho com crianças pequenas<sup>23</sup>. Como a demanda por novas vagas na escola é crescente, essa expansão se faz urgente para o atendimento integral das necessidades da comunidade. Por se localizarem uma região mais central da cidade e ser local de passagem para diversas comunidades, a E. M. Bonfim atende a crianças de bairros distintos, a saber: Santa Rita, Bonfim, Progresso, Bairu, Manoel Honório, Nossa Senhora Aparecida, São Tarcísio, Marumbi, Santa Paula, Santa Teresinha, entre outros.

As crianças que frequentam a E. M. Bonfim são oriundas de famílias com perfis socioeconômicos que variam entre o baixo e o médio. Isso porque, geralmente, são famílias que têm rendimento salarial baixo devido aos poucos anos de escolaridade. É notável o envolvimento e a participação das famílias nas atividades escolares. Pode-se perceber que a escola se constitui como um espaço de aprendizagem e acolhimento a essas pessoas que muitas vezes não tiveram formação escolar plena. Isso nos faz pensar sobre os letramentos da comunidade onde se localiza a escola e o papel da leitura na formação dos sujeitos, adultos e crianças<sup>24</sup>.

A turma na qual realizei as oficinas de leitura que constituíram minha pesquisa de campo era composta por 22 crianças entre 4 e 5 anos de idade, sendo 11 meninas e 11 meninos. Além da professora regente, as crianças têm contato com mais 4

---

<sup>21</sup>As crianças têm uma carga horária semanal de 20 horas na escola, sendo 15 horas com a professora referência, que é aquela que desenvolve diferentes atividades com as crianças, e 5 horas de complementação de carga horária. Nessa complementação de carga horária, as atividades desenvolvidas são organizadas em Educação Física (2 horas semanais) e projeto de Artes (3 horas semanais).

<sup>22</sup>Dados consultados no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Bonfim.

<sup>23</sup>A escola foi contemplada com uma unidade de Educação Infantil do Programa Proinfância. Entretanto, por razões de ordem político-administrativa, esse prédio ainda não foi entregue.

<sup>24</sup>Sobre esse assunto, vale ressaltar o projeto “Maleta Viajante” que é desenvolvido na escola. Esse projeto busca incentivar a leitura de livros literários infantis no ambiente familiar. Para isso, a cada semana, uma criança da turma leva para casa a maleta que contém vários livros infantis, com a proposta de que após a leitura junto das crianças, os pais relatem em um caderno de notas como foi essa experiência. Outro projeto que envolve a participação dos pais é o da “Bliotecasinha”, que se constitui como um espaço de empréstimo de livros infanto-juvenis. Os familiares das crianças solicitaram que a escola construísse um acervo de livros para adultos, para que também pudessem fazer empréstimos de livros.

professores (professor de complementação de carga horária e professores das aulas especializadas). As oficinas foram realizadas somente nos horários em que a professora regente estava com a turma, visto ser essa professora que participa do projeto de extensão realizado pelo grupo LINFE, anteriormente referido.

A parte fixa da rotina das crianças começa a partir de brincadeiras com peças de montar que elas realizam durante algum tempo. Na sequência, são desenvolvidas diferentes atividades com as crianças, como contação de histórias, pinturas, jogos, escritas coletivas, entre outras. Não existe, para essas atividades, uma sequência que se repita todos os dias.

A sala de atividades é o principal ambiente onde as vivências são proporcionadas e compartilhadas entre os diferentes sujeitos. A sala é ampla e conjuga um banheiro. Possui cinco mesas, em que podem sentar até quatro crianças, armários, sendo um destinado aos professores e os outros dois a brinquedos, livros, fantoches, fantasias e outros objetos para as brincadeiras das crianças. As crianças têm acesso a esses armários, ficando os objetos ao seu alcance. Contudo, só podem usá-los nos momentos destinados a essa finalidade pela professora. Na parede, há um quadro de giz e o alfabeto, além de envelopes com os trabalhos feitos pelas crianças.

Diante do exposto, é necessário refletir sobre as implicações desse espaço na constituição dos sujeitos e no tipo de vivência que ele possibilita às crianças e aos adultos. A teoria histórico-cultural nos permite pensar essas implicações, ao considerar que sujeito e meio constituem uma unidade, ou seja, que a relação entre a criança e o meio, que se dá na vivência, tem implicações no desenvolvimento da criança, quando consideramos o papel do meio nesse desenvolvimento. Para Jerebtsov (2014, p. 21), “as vivências são as relações com o outro, reduzidas no plano interno. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas, constituem diferentes sistemas de vivência”.

Ao nascer no meio cultural, o ser humano se relaciona com esse meio e nele vai se constituindo sujeito. A capacidade do homem de interpretar os elementos do meio se dá a partir das vivências que ele tem nesse meio. Nesse sentido, Vigotski ressalta que é impossível pensar no tempo sem pensar no espaço, pois são duas experiências com o meio que constituem o ser humano, que se situa a partir de sua vivência interna e externa. O homem, sujeito histórico-cultural, está situado em um determinado tempo e espaço, em um meio, em uma sociedade. Ele transforma esse meio e, ao transformá-lo, também se transforma. Desse modo, faz-se importante discutir os tempos e os espaços



da Educação Infantil, uma vez que esses vão constituir as vivências das crianças na primeira infância.

Ainda para Jerebtsov (2014, p. 23), “cada idade forma seu repertório de instrumentos, o espaço semântico e os limites das vivências possíveis. Vivência é a unidade do sentido e da forma de sua realização, modo de expressão”. Os espaços e os tempos da Educação Infantil, quando organizados com vistas ao desenvolvimento da criança pequena, possibilitam vivências significativas com o meio, fato que contribui para sua inserção cultural e formação individual e coletiva. Foi a partir dessa ideia, de proporcionar às crianças vivências significativas com o meio, que planejamos e desenvolvemos as oficinas de leitura, que serão apresentadas no próximo tópico.

#### **4.2. As oficinas de leitura**

As oficinas de leitura, como fora anteriormente mencionado, foram planejadas no âmbito do projeto de extensão “Tempos e espaços de leitura”, do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE -, da Faculdade de Educação da UFJF. Com o objetivo de atuar na formação de professores leitores e mediadores de leitura, esse projeto foi elaborado visando conjugar os saberes produzidos na Universidade e aqueles praticados pelos professores nas escolas que atendem às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O intercâmbio de saberes e práticas dos diferentes sujeitos participantes do projeto, professores, estudantes e pesquisadores, possibilita-nos planejar oficinas de leitura que são realizadas nas escolas cujos professores participantes do projeto estão atuando.

Foram realizadas nessa escola cinco oficinas de leitura, que tiveram como eixo norteador as mediações de leitura literária a partir de livros de literatura infantil. Cada oficina teve duração de, aproximadamente, 2h, o que totaliza 10h de intervenções no campo da pesquisa.

#### 4.2.1. Oficina 1 – A Bola de Cristal

A primeira oficina de leitura foi planejada a partir de uma experiência que vivenciamos no interior do grupo de pesquisa LINFE. Na reunião do dia 18 de agosto de 2015, nós nos encontramos para discutir o encaminhamento das oficinas de leitura, de modo que esse contato inicial com as crianças despertasse encantamento e envolvimento em nossa proposta de intervenção.

Diante disso, uma professora participante do grupo narrou um trabalho muito interessante a partir do conto “A Bola de Cristal” dos Irmãos Grimm, cuja resenha está no apêndice 4 desta dissertação, utilizando como suporte um tapete contador de histórias, confeccionado por ela e seus alunos. Todos os participantes do grupo concordaram que seria interessante desenvolvê-lo nas escolas participantes do projeto.

Na Escola Municipal Bonfim, essa primeira oficina de leitura foi realizada no dia 25 de agosto de 2015. A equipe, composta por mim e por outras duas participantes do grupo de pesquisa que atuaram como auxiliares no desenvolvimento da oficina, chegou à escola por volta das 7h30min, quando fomos recebidas por Valquíria<sup>25</sup>, professora regente da turma e participante do projeto de extensão.

Ao entrarmos na sala de aula, Valquíria nos apresentou para as crianças que estavam sentadas em mesas coletivas brincando com blocos de montar. É uma sala ampla, que conjuga um banheiro. Na entrada da sala se encontra a mesa da professora e um armário atrás dessa mesa, onde ficam alguns materiais como tesouras, colas, giz de cera, folhas de ofício, entre outros. As crianças não têm acesso a esse armário, que fica fechado à chave. Do lado da porta da sala, há um pequeno móvel que fica pendurado na parede com alguns livros para as crianças, porém, esses livros são daquelas edições mais “baratas”, muitas vezes com cortes na narrativa e sem qualidade estética.

Observamos também dois armários abertos, um à esquerda da sala e outro ao fundo, entre as duas janelas, onde ficam os brinquedos aos quais as crianças têm acesso diário: peças de montar, bonecos, carrinhos, entre outros. Esses armários são altos e, por isso, as crianças têm acesso somente às primeiras prateleiras. Nas prateleiras do alto, ficam brinquedos com os quais as crianças podem brincar somente com a autorização da professora, como, por exemplo, as fantasias e os fantoches.

---

<sup>25</sup>Uso aqui o nome da professora da turma, vez que esse uso foi autorizado por ela.

Do lado de um desses armários há, fixado na parede, um espelho de tamanho médio, no qual as crianças podem olhar todo o corpo. Nesse mesmo espaço dos armários, há um pequeno quadro de giz, no qual a professora realiza algumas atividades escritas, como a apresentação das vogais ou títulos de histórias que estão sendo trabalhadas. Nesse quadro, a professora também deixa alguns recados para as crianças, como: “Bom dia!”. Do lado direito da sala, há um varal com vários envelopes, cada um com o nome de uma criança da turma, onde são guardados os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. Acima desse varal, há o alfabeto preso na parede. Nesse espaço, as 22 crianças da turma são divididas em cinco mesas de quatro lugares. Essas mesas são do tamanho das crianças, sendo os lugares redefinidos a cada dia. As crianças não têm lugar fixo para se sentarem. A professora ressalta que as muda de lugar todos os dias, para que possam conviver com todos os colegas da turma.

Observamos o espaço enquanto Valquíria auxiliava as crianças a guardar os brinquedos no armário. Logo depois da organização dos brinquedos pelas crianças, Valquíria nos deu a palavra para conversarmos com elas. Nesse dia, tínhamos o objetivo de apresentar às crianças nossas intenções de pesquisa e de realização das oficinas, além de conhecê-las e as suas experiências com a literatura dentro e fora do contexto escolar. Assim, iniciamos a oficina com uma conversa informal com as crianças.

Em seguida, conversamos com a professora Valquíria sobre a organização das crianças na sala, de modo que todas pudessem ver e contemplar a história. Decidimos, então, organizar as crianças em duas fileiras, sentadas uma frente à outra, para que o tapete pudesse ficar no chão, no centro da sala e no meio dessas fileiras. Desse modo, as crianças teriam uma visão global dos movimentos dos personagens no tapete, uma vez que eu fazia a contação oral da narrativa e a auxiliar manusearia os personagens no tapete de acordo com a narração, enquanto outra auxiliar realizava a escrita da nota de campo. Nós ficamos sentadas no chão da sala de aula e as crianças nas cadeiras, algumas do nosso lado direito, outras do lado esquerdo.

Inicialmente ressaltamos para as crianças que esse tapete se originara de um trabalho feito com crianças em outra escola, por uma professora participante do nosso grupo. O tapete utilizado para contar a história “A Bola de Cristal” reproduzia cenários da história contada, confeccionados artesanalmente. Nesse tapete foram inseridas as personagens, em tecido, que tinham sido produzidas por crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Logo depois, iniciamos a contação da história “A Bola de Cristal”. Percebi que a atenção das crianças fixou-se nos movimentos dos personagens que a auxiliar fazia deslizar delicadamente no tapete, enquanto ouviam, concentradas, a história. As crianças olhavam constantemente para o tapete, acompanhando os movimentos e as modulações de voz que aconteciam durante a narrativa, demonstrando envolvimento com a voz suave da narradora.

Após a contação da história, convidamos as crianças para sentar no chão, perto do tapete, onde elas ficaram por algum tempo, brincando com os personagens da história e explorando os cenários do tapete de pano. Nesse momento, elas puderam manusear os personagens, sentir a textura, o cheiro, as formas dos cenários do tapete.

Entendendo o papel que os suportes, nos quais a leitura se apresenta, desempenham no processo de mediação de leitura com as crianças pequenas, é que utilizamos o tapete contador de histórias como um instrumento que possibilita a produção de sentidos para a história, que dialoga com as formas pelas quais as crianças atribuem sentido ao mundo, produzindo cultura<sup>26</sup>. Pela manipulação dos elementos que constituem o tapete, as crianças puderam dar vida aos personagens, criar e recriar enredos, cenas e falas, conjugando fantasia e realidade.

Enquanto as crianças exploravam o tapete e suas diversas possibilidades, uma delas, S.<sup>27</sup>, aproximou-se de mim para perguntar se não poderia contar a história novamente. Perguntei às outras crianças e todas concordaram com a contação. Assim, iniciei novamente a narrativa, mas fui interrompida por S. que desejava contar a história em meu lugar para os demais colegas.

A menina demonstrou uma apropriação detalhada da história, repetindo até os modos de fala que eu utilizara na primeira contação. Quando S., em algum momento, encontrava dificuldades de relembrar a narrativa, eu a ajudava, perguntando para todas as crianças o que iria acontecer naquele momento. AR., outra criança do grupo, também auxiliou S. na contação, lembrando detalhes da história. Fui interagindo com as crianças e percebendo o envolvimento delas na narrativa de S. e AR. no universo imaginário das histórias.

A experiência com as crianças demonstrou que a narração utilizando o tapete possibilita a abertura ao novo, à recriação que se dá a partir dos gestos e entonações do

---

<sup>26</sup>O artigo “Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na Educação Infantil”, de MICARELLO, H. A L da S. (et al), apresenta uma discussão interessante sobre o uso de tapetes contadores de história e outros suportes para leitura com crianças da Educação Infantil.

<sup>27</sup>Optei por identificar as crianças apenas pelas iniciais de seus nomes para não expor suas identidades.

narrador no cenário. Após terem ouvido a narrativa pela primeira vez, percebi que algumas crianças já haviam se apropriado da história e que, como S. e AR., sentiam o desejo de contá-la. Foi interessante observar como essas crianças narraram coletivamente a história utilizando todos os elementos do tapete, criando, recriando e imaginando novos enredos. Quando S. deixou despertar a criação literária, evidenciou-se que esse processo nasce e flui a partir do momento em que o professor, como mediador de leitura, possibilita à criança a manifestação artística e a elaboração de uma linguagem literária própria. Essa vivência permitiu o intercâmbio de experiências entre as crianças e entre crianças e adultos, que, ao mesmo tempo, constituíram-se como leitores e mediadores de leitura.

Após a contação de S., nós conversamos com as crianças sobre a finalização do encontro desse dia. Elas puderam manusear o tapete por alguns minutos e, logo em seguida, juntamos os materiais e nos despedimos, prometendo voltar na próxima semana com outra história.

Com a realização dessa oficina, pude compreender, alicerçada pelos estudos da teoria histórico-cultural, que a criação literária infantil permite à criança uma interlocução entre os elementos da fantasia e da vida. Essa criação amplia e purifica a vida emocional da criança, uma vez que, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, a partir da fala, a criança começa a compreender a literatura como um instrumento delicado e complexo de formação humana.

#### **4.2.2. Oficina 2 – O casamento da princesa**

Nosso segundo encontro com as crianças foi planejado a partir do livro “O casamento da princesa”, de Celso Sisto. No apêndice 5 desta dissertação encontra-se uma resenha dessa obra literária. A ideia de trabalhar com esse conto africano também surgiu de uma professora participante do grupo de extensão que nos relatou, durante a reunião de planejamento das oficinas, uma de suas experiências de trabalho com a temática da cultura africana.

De acordo com Valquíria, as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se envolvem diretamente com questões ligadas à cultura dos povos no mundo. Para ela, o estudo da cultura africana com as crianças pequenas não deve se restringir somente àquilo que está posto no currículo escolar, fundamentado pela lei nº.

10.639, como os estudos de fatos históricos africanos, mas também considerar o reconhecimento da população negra na constituição do povo brasileiro, suas tradições e modos de vida. É sob essa perspectiva que Valquíria vem desenvolvendo seu trabalho com as crianças da Educação Infantil, promovendo, no espaço escolar, vivências culturais e estéticas que oportunizam às crianças a construção de suas identidades como sujeitos histórico-culturais<sup>28</sup>.

A partir da fala da professora Valquíria, o grupo de extensão decidiu desenvolver uma oficina de leitura que objetivasse a participação efetiva das crianças em situações que conjugam o real e o imaginário, como o casamento da princesa. Chegamos à conclusão de que nossos alunos não conhecem a cultura de seu povo e, muitas vezes, influenciados pelos meios de comunicação, negam sua própria identidade, sua origem. Para a realização dessa oficina, cada professor deveria fazer uma introdução ao tema “África” com sua turma, para, só em seguida, ser feita a oficina. Isso porque cada escola trata esse tema de uma maneira diferente e, para realizar a leitura dessa história, as crianças já precisariam estar envolvidas e ter conhecimento da temática.

Como, na Escola Municipal Bonfim, a professora Valquíria já vinha discutindo esse tema de forma mais aprofundada com as crianças, optamos por fazer uma preparação durante a semana para a escuta da história. Fui até a escola em dois dias anteriores ao da oficina para acompanhar Valquíria em um trabalho de confecção de colares africanos que ela estava fazendo com as crianças. A professora já havia comentado com a turma sobre um casamento africano e que os colares confeccionados serviriam de enfeite para as crianças assistirem ao casamento. Nesse dia, Valquíria propôs também às crianças um tempo da aula para elas pintarem seus rostos com tintas, como uma experimentação para o dia em que se pintariam para assistirem ao casamento africano.

No dia seguinte, Valquíria, as crianças e eu fomos para a cozinha da escola acompanhar a preparação de uma receita afro-brasileira, denominada “amendoim doce”.

---

<sup>28</sup>A professora Valquíria, no ano de 2015, foi umas das vencedoras do 7º Prêmio “Educar para Igualdade Racial e de Gênero: experiências de promoção da igualdade em ambiente escolar”. Esse prêmio tem o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar boas práticas pedagógicas e de gestão escolar alinhadas com a garantia de uma educação de qualidade para todas e todos, com a promoção, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero. O projeto “Educar para Igualdade Racial e de Gênero” faz parte do Programa de Educação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT –, sendo promovido juntamente com instituições parceiras. Valquíria ganhou o prêmio na Categoria Professor, que é destinada à difusão de práticas pedagógicas realizadas por professores/as, com o projeto “Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil”, desenvolvido em sua turma no ano de 2013.

Percebi, nessa ocasião, que as crianças estavam empolgadas com toda aquela preparação para o casamento.

A segunda oficina de leitura foi desenvolvida no dia 11 de setembro de 2015. Nesse dia, iniciamos a oficina às 7h30min com uma conversa informal para saber os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre essa temática. Conversamos sobre as especificidades das culturas africanas, relacionando-as com nossa cultura. As crianças apontaram como diferenças os modos de se vestir e as pinturas na pele, ressaltando que haviam estudado a África com a professora Valquíria. Essa conversa tinha por objetivo envolver as crianças no espaço/tempo da narrativa. Disso surgiu o assunto do casamento africano, que as crianças já se preparavam para conhecer ao longo da semana.

Propusemos, assim, que as crianças pintassem seus rostos para que pudéssemos assistir ao casamento da princesa africana. Combinamos que uma dupla por vez iria até o espelho, que fica pendurado na sala, para pintar seus rostos, do jeito que quisesse, assim como é o costume dos africanos. Enquanto algumas duplas se pintavam, as outras crianças permaneciam sentadas em suas mesas, já com sua dupla formada, brincando com variadas peças de montar. Resolvemos separar as crianças em grupos para que não houvesse confusão com as tintas e as pinturas, afinal o espaço do espelho é pequeno e não permite que todas as crianças se olhem ao mesmo tempo.

A sala estava organizada da mesma maneira que no encontro anterior: as crianças sentadas em mesas com até quatro pessoas. Brincavam com peças de montar, como é o costume no início de cada aula. Enquanto brincavam, uma dupla de crianças estava em frente ao espelho fazendo a pintura dos rostos. Percebemos, observando o espaço da sala e a interação das crianças, que, mesmo estando envolvidas na brincadeira de montagem das peças, elas, por vezes, voltavam os olhos para aquelas que estavam se pintando, acompanhando esse processo de criação. A professora Valquíria também acompanhava de perto essa atividade, estimulando a imaginação das crianças.

Com o intuito de envolver as crianças em um ambiente fantástico e ao mesmo tempo real da narrativa, colocamos para tocar na sala de aula um CD com várias músicas africanas que as crianças logo reconheceram. As crianças se mostravam entusiasmadas com as músicas que escutavam. Em alguns momentos, cantavam, acompanhando o ritmo da música, em outros dançavam, sentindo a música com toda a

corporeidade. Pelos sorrisos, demonstravam felicidade e encantamento com o ambiente recriado na sala de aula.

À medida que as crianças acabavam de se pintar, elas se aproximavam de mim para vestir as *capulanas*, que são trajes africanos usados para cingir o corpo, principalmente das mulheres, fazendo as vezes de saia e podendo também cobrir o tronco e a cabeça. Algumas crianças demonstraram conhecimento desses trajes e até do modo como vesti-lo, outras pediram ajuda. Entregamos também, nesse momento, os cordões confeccionados anteriormente, ressaltando, mais uma vez, que uma característica dos africanos é a utilização de vários cordões e pulseiras em datas comemorativas. As crianças estavam muito entusiasmadas com toda aquela preparação para o casamento e muito envolvidas com o ambiente. Em alguns momentos, elas dançavam ao som da música, em outros, conversavam sobre as roupas e os acessórios e tinham a curiosidade de saber a finalidade de alguns instrumentos musicais na sala<sup>29</sup>.

É interessante ressaltar que essa parte inicial da oficina, de preparação e ambientação para a narrativa ser realizada, possibilitou às crianças vivências significativas com a leitura, mediada por múltiplas linguagens.

Algumas crianças se aproximaram de mim com o intuito de me convidar para ir até o espelho ver as pinturas que elas tinham feito. Percebi o interesse delas em envolver os adultos ali presentes, Andréia<sup>30</sup>, Valquíria e eu, no ambiente da narrativa. Para isso acontecer, precisávamos aceitar o pacto ficcional proposto pelas crianças e assim as deixamos pintarem nossos rostos. Logo depois, nós nos vestimos com as *capulanas* e colocamos os cordões.

Esse momento foi muito significativo, pois nos aproximou das crianças e de seus modos próprios de sentir, ver e compreender o mundo. Nessa relação com as crianças, percebemos o quanto estar junto com elas, participando de todos os processos criativos que envolvem a leitura ou escuta de uma história, é necessário para o incentivo e para a formação do leitor literário.

Quando nós nos propomos a participar dessa atividade que as crianças estavam exercendo no coletivo, estávamos buscando entrar em seus mundos próprios,

---

<sup>29</sup>No dia da realização da oficina, levei para a sala de atividades alguns instrumentos de origem africana, como o pandeiro e chocalho, para que as crianças pudessem conhecer. Também levei um “Pau-de-chuva” com o objetivo de representar os sons da Chuva e do Fogo durante a narrativa da história. Utilizamos, assim, um conjunto de efeitos sonoros para mediar a contação da história.



compartilhar com elas os sentidos produzidos a partir das relações que foram sendo tecidas, e partilhar novas sensações, que vão nos constituindo como sujeitos histórico-culturais. Nessa relação de alteridade, adultos e crianças puderam reinventar seus mundos e se aproximar, construindo um pacto ficcional que se manteve durante toda a narrativa.

Depois dessa preparação inicial, começamos a nos organizar para o segundo momento da oficina: o da contação da história. Optamos por sentar junto com as crianças em forma de círculo no centro da sala de aula. Deixamos também a luz da sala apagada para dar um suspense à história. Estávamos todos arrumados para assistir ao casamento da princesa: pintados, vestidos com trajes especiais e enfeitados com cordões. A professora Valquíria era a responsável pela leitura do livro, enquanto eu, utilizando o instrumento “*pau-de-chuva*”, confeccionado artesanalmente, representaria os sons do Fogo e da Chuva na narrativa. O envolvimento de todos era grande, a ansiedade pelo início da história tomava conta do ambiente.

Antes de iniciar a leitura, Valquíria explorou com as crianças algumas estratégias de antecipação do texto, utilizando, para isso, os elementos imagéticos que compõem a capa do livro. Percebi, nessa conversa da professora com a turma, como as produções culturais humanas estão fortemente enraizadas nos discursos das crianças, fato que merecerá uma reflexão mais aprofundada no capítulo 5 desta dissertação, destinado à análise dos dados das oficinas. Após essa conversa com as crianças, a professora iniciou a narrativa.

Em alguns momentos da história, as crianças teceram, umas com as outras, comentários sobre as ilustrações do livro e o que estava acontecendo. Esse compartilhamento de sentidos e significados para a história possibilitou novas compreensões para o desencadeamento do conflito gerador da história, qual seja, a escolha do pretendente da princesa, que poderia ser o Fogo ou a Chuva. A disputa entre o Fogo e a Chuva, narrada pela professora, gerou murmurinhos entre as crianças, que começaram a discutir sobre quem seria o vencedor.

Percebemos que, no decorrer da narrativa, as opiniões mudavam e as crianças tentavam explicar seus pontos de vista. A maioria das crianças acreditava que a Chuva ganharia a corrida, mesmo com a história falando que o Fogo estava na frente. As crianças, então, começaram uma torcida a favor da Chuva e contra o Fogo e ficaram com essa expectativa durante todo o desenrolar da história, aplaudindo e rindo quando a

Chuva passava à frente do Fogo e ficando preocupadas quando o Fogo saía na frente da Chuva.

A mediação da professora, suas escolhas, seu modo de provocar o envolvimento da turma revelam os valores que orientam a atuação da professora e que vão se tornando, também, valores do grupo. O envolvimento das crianças com a narrativa demonstra que a mediação se constitui como importante atividade que possibilita a aproximação das crianças com o texto literário. O trabalho com a literatura permite a criação de um espaço de negociação de significados e sentidos de crianças e professores no interior do grupo. Essas proposições das crianças nos revelam os modos como elas vivenciam o texto literário, produzindo, a partir da imaginação criativa, novos sentidos e significados para o texto, que são compartilhados por todos.

As ilustrações da história possibilitavam o encantamento das crianças pelo livro e pela narrativa. Seus olhos estavam fixos nas páginas que Valquíria ia passando lentamente, à medida que a história estava sendo contada. O instrumento – “pau-de-chuva” – que eu utilizava para representar os sons da história, mas especificamente da Chuva e do Fogo, contribuía para a construção de um ambiente fantástico, que articulava imaginação e realidade.

Ao escutarem Valquíria narrar que a Chuva havia ganhado a corrida e assim se casaria com a princesa, as crianças, no mesmo instante, levantaram e começaram a dançar e comemorar, batendo palmas para a Chuva. Foi um momento de muita alegria na sala. A história terminou em meio a muita felicidade. Assim, propusemos às crianças comemorarmos o casamento da princesa. Entregamos para elas os instrumentos musicais africanos e voltamos a colocar as músicas no aparelho de som. Todos se divertiram brincando, cantando e imaginando a festa do casamento. Também oferecemos às crianças amendoim doce, receita de origem afro-brasileira que foi produzida na escola sob o acompanhamento das crianças que se deliciaram.

Nessa oficina, ao conjugar pintura, música e literatura, conseguimos criar um ambiente envolvente e instigante com as crianças, de tal modo que elas puderam vivenciar a narrativa de uma maneira diferente, conjugando diferentes sentidos e experiências individuais e coletivas.

Pude compreender, a partir da realização dessa oficina, que espaços de leitura reúnem e organizam repertórios culturais, tendo em vista os objetivos que lhes são próprios. Nesse sentido, a criação de um ambiente favorável para a leitura contribui para

a compreensão de que a literatura é o espaço da criação, do lúdico e da liberdade de expressão, como forma de comunicação. A literatura desempenha um importante papel da formação cultural e crítica dos sujeitos, pois ela está para além do momento em que se realiza o ato de ler, constituindo-se como experiência literária que conjuga emoção e tensão, prazer e aflição, conhecido e desconhecido.

### 4.2.3 Oficina 3 – O que tem na caixa?

A terceira oficina de leitura teve como objetivo promover o acesso a livros que constituem os acervos do Plano Nacional Biblioteca da Escola – PNBE<sup>31</sup>-, por professores e crianças. Isso porque estávamos discutindo, em reunião do grupo de extensão com as professoras participantes do projeto, alicerçadas por um texto teórico<sup>32</sup>, os desafios de acesso, por parte dos professores, aos acervos do PNBE, que chegam às escolas, mas que muitas vezes não circulam entre adultos e crianças. Algumas professoras apontaram que não conheciam muitos dos livros do acervo, pois eles ficavam encaixotados nas salas da direção e/ou coordenação das escolas.

Na E. M. Bonfim, as professoras relataram que os acervos que chegam à escola ficam guardados no prédio I. Por isso, professoras e crianças do prédio II têm restrito acesso a esse material, que é disponibilizado somente em períodos esporádicos.

Diante desse contexto, o objetivo central dessa oficina era propiciar às crianças e professores vivências de leituras literárias a partir dos livros dos acervos do PNBE que chegaram à escola. Para isso, conversamos com a coordenação e pedimos a autorização para pegarmos emprestada uma caixa do acervo do PNBE e levarmos para o prédio II a fim de realizar a oficina denominada “O que tem na caixa?”. Os títulos disponibilizados foram:

- “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” – Arden Druce;
- “Lino” – André Neves;
- “Menina Bonita do Laço de Fita” – Ana Maria Machado;

---

<sup>31</sup>O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE - é uma política adotada pelo governo federal de distribuição de acervos literários para a constituição de bibliotecas escolares nas escolas públicas brasileiras. Esse programa, que surgiu em 1997, traz a possibilidade de propiciar o acesso e a ampliação do universo literário dos alunos, além de alargar as iniciativas de dinamização do uso do acervo e de promoção da leitura literária no interior das escolas.

<sup>32</sup>PAIVA, A. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção In: BAPTISTA, M.C.; (et al.) (org.) *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015, p. 157-180.

- “E o dente ainda doía” – Ana Terra;
- “O gato Viriato fazendo arte” – Roger Mello;
- “Só um minutinho” – Ivan Zigg;
- “O que cabe num livro?” – Ilan Breman;
- “Você troca?” – Eva Furnari;
- “Os três jacarezinhos” – Helen Ketteman;
- “O casaco de Pupa” – Elena Ferrandiz;
- “A fome do lobo” – Cláudia Maria de Vasconcellos;
- “O cabelo de Lelê” – Valéria Barros Belém Dias;
- “Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante” – Lynn Roberts
- “Poesia na varanda” – Sônia Junqueira.

No dia seguinte, fui até a escola realizar a terceira oficina de leitura com as crianças do 2º período da E.I., desenvolvida no dia 20 de outubro de 2015. Ao chegar à sala de aula, às 7h30min, fui recebida com um abraço caloroso das crianças. Em seguida, elas voltaram para suas mesas e continuaram brincando com os blocos de montar, em grupo de até quatro crianças. As crianças, percebendo que, nesse dia, eu estava sozinha, sem as outras duas auxiliares, perguntaram-me o motivo da ausência delas. Expliquei que, por demandas grandes de trabalho na Universidade, as outras professoras não poderiam participar mais das oficinas que seriam conduzidas, a partir daquele momento, por mim e Valquíria.

Logo em seguida, as crianças perguntaram qual história eu havia levado para contar, ressaltando que se lembravam das outras oficinas: a do “tapete” e do “casamento”. Iniciei, assim, uma conversa informal com as crianças a fim de perceber os sentidos que elas produziram para as duas experiências anteriores de leituras literárias. Enquanto conversava com algumas crianças, Valquíria solicitou ao coletivo que guardasse os brinquedos de montar para iniciarmos outro momento. As crianças rapidamente juntaram as peças e permaneceram sentadas em suas mesas. Das cinco mesas que havia na sala, uma estava desocupada e as outras com três crianças em cada. Nesse dia havia somente 12 crianças da turma presentes.

Depois disso, mostrei uma caixa<sup>33</sup> para as crianças. Dentro dessa caixa estavam os livros do acervo do PNBE que a coordenadora da escola havia me emprestado. Com a pergunta: “O que tem na caixa?”, instiguei as crianças a pensar e a elaborar hipóteses. Várias falas surgiram nesse momento, como, por exemplo: “na caixa tem doces, pipocas, coisas de princesa”. Outras falas tiveram estreita relação com as vivências das oficinas anteriores, como: “tapetes de histórias, contos de fadas e livros”. Nessa conversa, uma criança falou que, na caixa, havia livros. Perguntei que tipo de livros e convidei as crianças a conhecê-los.

Ao verem os vários livros bonitos e novinhos, os rostos das crianças demonstraram admiração e curiosidade, talvez porque a escola não tenha um espaço destinado à biblioteca escolar e os livros da sala de aula nem sempre estejam em bom estado de conservação. Ressaltei que aqueles livros que havia levado para elas eram da escola e estavam guardados no outro prédio, no I, destacando que, a partir daquele momento, poderíamos usá-los bastante para ler, ouvir histórias contadas por alguém, conhecer novos personagens e aventuras.

Após essa apresentação dos livros, eu e Valquíria fizemos um combinado de organização com as crianças. Em um primeiro momento, elas puderam conhecer os livros que estavam na caixa. Para isso, cada grupo de crianças, considerando a mesa em que estavam sentadas, foi até a caixa e escolheu os livros que desejava ler, ver e conhecer. As crianças ficaram ali por algum tempo selecionando os livros, e assim sucessivamente, até todas as crianças escolherem. Depois da escolha, elas sentaram novamente com seus grupos para fazerem uma apreciação das obras. Assim, todas as crianças puderam estabelecer um contato inicial com os livros, observando as imagens, a textura, tamanho, cheiro e criando novas histórias a partir de suas próprias leituras.

As crianças revezavam os livros nos grupos, folheavam, conversavam e criavam novos enredos a partir das ilustrações. Percebi um envolvimento das crianças com os livros pelo modo como observavam as imagens, com delicadeza e atenção. Suas expressões faciais, ora de surpresa, ora de emoção e enlevo, demonstravam o encantamento que vinha surgindo a partir do contato com os livros, com o novo que vinha surgindo nas ilustrações, com o que não conheciam, com a beleza das narrativas.

Algumas crianças passavam as mãos suavemente pelas páginas dos livros para sentirem as imagens das histórias, outras atentavam às palavras, procurando ler e/ou

---

<sup>33</sup>A fim de instigar a curiosidade das crianças para o momento anterior ao da leitura, coloquei os livros do acervo dentro de uma caixa de papelão enfeitada por mim.

identificar o que estava escrito, enquanto algumas estavam completamente envolvidas no enredo das histórias, que estavam sendo construídas, naquele momento, a partir da relação delas com o livro, dos sentidos que estavam atribuindo àquela experiência. Foi um momento de encanto e compartilhamento de experiências, que oportunizou a construção de sentidos e significados entre as crianças e entre elas e os livros no espaço escolar.

No segundo momento da oficina, eu e Valquíria resolvemos realizar a leitura de algumas daquelas obras, a partir do interesse do coletivo de crianças sobre os livros que deveríamos ler. Para isso, propusemos uma votação. Ressaltamos que, devido ao tempo de realização da oficina, nós não conseguiríamos ler todos os livros que estavam na caixa e, por isso, a votação dos livros para serem lidos seria uma forma de todos participarem da escolha.

Pontuamos também que os livros que estavam na caixa ficariam na sala durante alguns dias, para que, assim, a professora pudesse realizar a sua leitura em outros momentos da aula. Enquanto Valquíria reunia todos os livros em uma única mesa, pedi para as crianças sentarem em roda no centro da sala. Feito isso, iniciamos a votação que aconteceu da seguinte forma: primeiro, as crianças apontaram aqueles livros que gostariam de fazer a leitura e/ou conhecer a história; em seguida, eu mostrava os livros mais desejados, um por vez, e solicitava que levantassem a mão, caso quisessem eleger o livro. Esse procedimento aconteceu seis vezes, pois as crianças solicitaram que seis livros fossem lidos. A professora foi registrando a votação no quadro, pontuando os mais votados. Assim, construímos uma lista dos livros mais votados entre os seis. Os títulos abaixo estão organizados de acordo com essa votação.

1º “Lino” – André Neves – 10 votos

2º “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” – Arden Druce – 10 votos

3º “Menina Bonita do Laço de Fita” – Ana Maria Machado – 9 votos

4º “O cabelo de Lelê”<sup>34</sup> – Valéria Barros Belém Dias – 7 votos

5º “Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante” – Lynn Roberts – 6 votos

6º “Poesia na varanda” – Sônia Junqueira – 4 votos

---

<sup>34</sup>O livro “O cabelo de Lelê” foi utilizado em um trabalho que Valquíria desenvolveu com a turma posteriormente à oficina, que objetivava discutir as relações étnico-raciais e a construção das identidades das crianças.

Feita a votação, sentamos todos em uma roda para iniciar as leituras. O primeiro livro foi “Lino” de André Neves, do qual apresento uma resenha no apêndice 6 desta dissertação. Antes de iniciar a narrativa, algumas crianças me contaram que já conheciam a história, uma vez que Valquíria já havia lido na sala ou então porque tinham o livro em casa e já haviam lido com os pais. Algumas crianças até pontuaram que ganharam o livro “do Itaú”, junto com o “Poesia na varanda.”<sup>35</sup>

Essa informação das crianças sobre o conhecimento do livro foi relevante para mim, como pesquisadora, pois esse empenho das famílias pela aquisição de livros, através da participação em uma campanha de doação de livros de literatura infantil para seus filhos, contribui para a formação de crianças leitoras. Mais interessante foi perceber que, mesmo já conhecendo o livro e a história, as crianças o escolheram para leitura, o que demonstra o encantamento literário e a necessidade das crianças, nessa idade, de ouvirem uma mesma história mais de uma vez.

Assim que comecei a ler, fui interrompida por uma criança, S., que demonstrava interesse em realizar a leitura do livro, alegando que conhecia a história e a lera várias vezes para o irmão mais novo. Entreguei o livro para a menina, que ainda não estava alfabetizada, mas utilizava como recurso, para realizar a narrativa, as ilustrações do livro e a memória de já ter escutado a história em casa. S. teve dificuldades com o início da história, afinal não recordava a introdução da narrativa. Outra criança se prontificou a ajudar à menina com o início da história, mas também não se recordava. Conversei com elas e combinamos de eu fazer uma primeira leitura de toda a história e depois de elas fazerem o reconto.

Desse modo, iniciei a leitura. S. e as demais crianças foram acompanhando atentamente todos os detalhes, gestos, entonações e enredo da história. Em alguns momentos, algumas crianças afirmavam “Essa parte aí eu lembro!” e começavam a comentá-la. Quando finalizei a leitura, S. assumiu seu lugar na roda, pegou o livro e iniciou a narrativa, enfatizando as mesmas cenas, detalhes e expressões, como eu acabara de fazer. Foi surpreendente observar que S. se espelhava em mim para recontar

---

<sup>35</sup>A Fundação Itaú Social, por meio do programa Coleção Itaú Criança, distribui alguns anos livros de literatura infantil para crianças de todo o Brasil. A cada ano novas coleções são lançadas. Para recebê-las, é preciso acessar o site, cadastrar-se e fazer o pedido da coleção. Com essa iniciativa, o Itaú vem contribuindo com a expansão do acesso ao livro pelas famílias e incentivando a leitura desde a mais tenra idade. No ano de 2012, o Itaú distribuiu uma coleção com três livros infantis de literatura, são eles: “Lino”; “Poesia da varanda” e “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”.

a história do seu modo, refletindo, nas suas ações, aquela vivência imediata da história ouvida.

O segundo livro mais votado para a leitura foi o “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce. No apêndice 7 desta dissertação é apresentada uma resenha dessa história. Valquíria, a professora da turma, se propôs a realizar a leitura da história, pois queria se envolver com as crianças nessa emocionante narrativa. Apesar de ter um enredo simples, sem muitas mudanças, as ilustrações do livro causam forte impacto nos leitores, pois são grandes, coloridas e dão a sensação de que vão sair da página direto para o mundo real. Valquíria optou por iniciar a narrativa trabalhando as estratégias de leitura.

Pela conversa tecida por ela com as crianças, percebemos o envolvimento das crianças com o suspense que a narrativa propunha. Valquíria começou a leitura e, à medida que ia passando as páginas, ouvíamos um suspiro, um comentário sobre a ilustração, percebendo o encantamento pelo livro. As crianças, que estavam concentradas na história, seus olhos fixos nas páginas, aos poucos, foram se aproximando cada vez mais do livro, para verem mais de perto as imagens que apresentavam um mundo novo de possibilidades. Notei que a roda já estava desfeita, pois todas as crianças estavam amontoadas perto de Valquíria, a fim de que pudessem ver todos os detalhes e não perder nenhum momento. Foi emocionante perceber que um livro que tanto me encanta fizera o mesmo com essas pequenas crianças!

Quando finalizou a leitura, as crianças solicitaram que Valquíria contasse a história novamente. Ela, então, propôs uma leitura interativa. Enquanto ela lia as perguntas da narrativa, as crianças as respondiam, como se fossem os animais ou seres fantásticos da narrativa. Foi emocionante!

Nesse momento de diversão entre crianças e adultos, pude observar a apropriação da narrativa pelas primeiras, como a sequência dos personagens e a entonação da resposta de cada um, que as crianças imitavam a partir de seus conhecimentos sobre alguns animais e da experiência com a leitura feita anteriormente.

Finalizamos essa narrativa e nos organizamos em roda novamente para iniciarmos outra leitura a partir da votação feita pelas crianças. Antes de iniciar a leitura, uma criança, AL, me falou que desejava contar uma história. Disponibilizei os livros que foram votados pelas crianças para que a menina pudesse escolher algum para a



leitura, mas AL. afirmou que não queria ler aqueles livros e, sim, outro, que estava guardado na maleta viajante<sup>36</sup>, em cima da mesa de Valquíria.

A fim de atender à solicitação da menina, Valquíria pegou a maleta e mostrou os livros a AL., que escolheu prontamente aquele que desejava, ressaltando que queria ler a história para ver se os colegas iriam descobrir o “segredo”. AL., no dia da oficina aqui apresentada, havia acabado de entregar para a professora Valquíria a maleta viajante que ficara em sua casa por três dias. Pelo que pude perceber na atitude da menina, a vivência com os livros da maleta fora significativa a ponto de surgir a necessidade de compartilhar com os colegas o vivido, o lido e a história de que mais gostara. Acreditando ser relevante essa atitude de AL., deixamos que ela pegasse o livro na maleta e contasse a história para os colegas, o que gerou satisfação para ela. O livro escolhido por ela foi “Você sabe guardar segredo?” de Mary e Eduardo França – Coleção “Os Pingos”. A resenha dessa obra está no apêndice 8 desta dissertação.

Assim que pegou o livro, A.L se posicionou de pé na roda e iniciou a leitura com entusiasmo e uma postura de leitor proficiente, enquanto as outras crianças ouviam com atenção, sentadas no chão da sala formando um círculo. A menina manuseava o livro com cuidado, observava as ilustrações com atenção e narrava a história utilizando os elementos visuais do livro e as recordações da história que provavelmente memorizara a partir da leitura feita em casa. Ao “ler”, virava o livro em direção às crianças, para que elas pudessem acompanhar a narrativa pelas ilustrações. Esse movimento de AL. nos remete à ideia de que a atitude dos mediadores de leitura reflete no modo de se comportar do leitor em formação, principalmente quando este mediador é alguém tido como referência para a criança, que está em permanente relação dialógica com ela.

AL. leu toda a história e as crianças a acompanharam do início ao fim. Surpreendeu-nos o modo como a menina se apropriara da história, pois utilizou até os recursos estilísticos presentes na narrativa, empregando-os no momento certo, ou seja, quando eles se apresentavam na história escrita. Assim, notei que AL. firmara um pacto ficcional com o livro a partir de uma vivência familiar de leitura da história e instigara as outras crianças a conhecerem-no, pois, ao término de sua leitura, várias pediram à professora para levar a maleta viajante com aquele livro para casa. Isso demonstra as

---

<sup>36</sup>A maleta viajante é parte de um projeto desenvolvido na escola que procura oportunizar as famílias momentos de leitura coletiva de histórias com as crianças em suas residências.

potencialidades da leitura e os sentidos que as crianças atribuem às suas experiências com o texto literário.

Como última leitura deste dia, as crianças votaram no livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, cuja resenha é apresentada no apêndice 9 desta dissertação. Assim que falei do livro, várias crianças apontaram já conhecê-lo. Valquíria, então, relatou que, no início do ano, fizera um trabalho com esse livro que envolveu a leitura, a apreciação de um vídeo sobre a história e a construção de fantoches com os personagens da narrativa.

Iniciei a leitura da história, com todas as crianças sentadas à minha frente, uma vez que o formato de círculo já havia se desfeito. Percebi que, com o andamento da narrativa, as crianças rememoravam a história lida. No refrão da história, ao invés de ler, cantei: “*Menina bonita do laço de fita, o que você faz para ser tão pretinha?*”. As crianças ficaram seduzidas, pois não conheciam o refrão cantado e, assim, quando chegou ao próximo refrão, cantaram junto comigo. Foi interessante essa receptividade das crianças ao novo. Apesar de já conhecerem a história, ouviram-na como se fosse a primeira vez, emocionaram-se, surpreenderam-se, imaginaram, recriaram e participaram como leitoras ávidas pela história, pela vontade de ler.

Após essa história, iniciei uma conversa com as crianças sobre essa oficina a fim de saber como fora essa atividade sob a ótica delas. Algumas crianças destacaram que fora muito bom conhecer novos livros e histórias. Outras pontuaram a ideia de que ter o livro em mãos era legal, pois elas podiam “ler” as histórias sozinhas e “ver” as ilustrações mais de perto. Ressaltei mais uma vez que os livros ficariam na sala e que eu voltaria na próxima semana para contar outras histórias.

Essa oficina possibilitou momentos de troca, de compartilhamento, de um doar-se recíproco entre crianças, livros e adultos. Compreendi o quanto manipular o objeto livro é significativo para as crianças cujas vozes nos revelam o poder de um livro, de uma história, das mediações de leitura, entendendo que essas vivências nos permitem perceber os sentidos atribuídos pelas crianças para suas experiências literárias.

#### **4.2.4 Oficina 4 - Recontos Modernos: Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante**

A quarta oficina de leitura foi planejada a partir de dois pilares. O primeiro, discutido com as professoras em reunião do grupo de extensão, consistia na análise prévia das três oficinas realizadas anteriormente. Nessas oficinas, eu e Valquíria, professora regente da E. M. Bonfim, observamos que as crianças estabeleceram estreitas relações entre as narrativas lidas e os contos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, como, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, que já conheciam de outras experiências com a leitura literária. Esse dado nos fez pensar na possibilidade de proporcionar às crianças uma vivência de leitura dos clássicos sob outra perspectiva, a dos recontos modernos, que apresenta novas lógicas e quebra com os estereótipos construídos social e culturalmente.

O segundo pilar de planejamento dessa oficina consistia em estabelecer uma continuidade de trabalho com os livros do acervo do PNBE, uma vez que esses acervos são da escola e precisam ser utilizados pelos professores, e também porque notamos interesse das crianças por esses livros, que lhes foram apresentados na oficina descrita anteriormente. Assim, apoiando a proposta de trabalho nesses dois pilares, decidimos realizar, nessa quarta oficina, a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, de Lynn Roberts. No apêndice 10 desta dissertação encontra-se a resenha dessa obra.

A proposta foi planejada no interior do projeto de extensão “Tempos e espaços de leitura”, tendo eu, pesquisadora, e Valquíria, professora da turma, como mediadoras da intervenção. Entretanto, Valquíria se afastou da escola, na semana da intervenção, por motivo de saúde. Essa notícia me desestabilizou, pois ela era a ponte que me unia às crianças nos momentos de realização das oficinas de leitura. Além disso, no decorrer deste percurso da pesquisa de campo, Valquíria veio se constituindo como parceira de trabalho, pois era a pessoa que compartilhava comigo e com as crianças as vivências estéticas com a literatura.

Durante uma conversa com os participantes do grupo de extensão, fui orientada a filmar as oficinas de leitura, para, depois, fazer a descrição desses vídeos, visto que não contaria mais com a presença da professora como elemento de apoio na realização das intervenções. Para essa filmagem acontecer, precisei de um auxílio técnico que veio

de Gustavo, aluno de licenciatura da UFJF e participante do grupo de extensão na condição de bolsista. Foi Gustavo quem me auxiliou durante as filmagens das duas últimas oficinas de leitura. Nessa intervenção, ele teve a oportunidade de conhecer o universo da E.I. e as crianças que compõem esse cenário<sup>37</sup>. Após esses ajustes metodológicos, organizamo-nos para realizar a oficina.

A quarta oficina aconteceu no dia 08 de dezembro de 2016. Ao chegarmos à escola, às 7h30min, encontramos, na sala de aula, a nova professora que estava conduzindo as atividades com as crianças. Apresentamo-nos para ela e expliquei nossa dinâmica de trabalho. Ela demonstrou ciência do projeto e se dispôs a nos ajudar durante o andamento das oficinas de leitura. Prontamente, a professora pediu para as crianças guardarem as peças de montar no armário. A sala de atividades estava organizada da mesma forma como ficava com Valquíria, as crianças estavam sentadas nas mesas coletivas, em grupo de quatro e/ou cinco.

Assim que acabaram de guardar as peças, solicitei às crianças que sentassem em uma roda no centro da sala e pedi à professora para me auxiliar nessa organização, enquanto Gustavo preparava os equipamentos de filmagem. Dirigi-me às crianças a fim de iniciar uma conversa informal sobre a ausência de Valquíria. Elas demonstraram conhecimento do fato e, para minha surpresa, insistiram na causa da ausência das outras auxiliares de pesquisa. Relembrei a elas que já havia comentado no encontro anterior que as auxiliares não poderiam mais participar das oficinas por motivos de demandas de trabalho. Aproveitei a oportunidade para apresentar Gustavo como o novo auxiliar e explicar que agora filmaríamos as oficinas para me ajudar com o trabalho de pesquisa. As crianças gostaram da ideia e concordaram de imediato com a proposta da filmagem.

Percebi, com esse apontamento das crianças, o quanto elas criam laços afetivos conosco, pois, a cada novo encontro, lembram o vivido nas oficinas anteriores. Isso me faz pensar sobre como agir eticamente com elas, firmando um compromisso verdadeiro e fiel.

Após essa conversa e antes de apresentar o livro para as crianças, realizei a seguinte pergunta: “Quem aqui conhece a história de Chapeuzinho Vermelho?”. Todas as crianças levantaram a mão respondendo afirmativamente. Iniciei, então, um diálogo a fim de saber seus conhecimentos prévios sobre essa história. O interessante foi perceber

---

<sup>37</sup>Gustavo é aluno do curso de licenciatura em História pela UFJF. Essa formação habilita Gustavo a lecionar no segundo ciclo do E.F. e Médio, por isso, ele não tem contato com crianças pequenas. Uso aqui o nome de Gustavo por ter sido autorizada por ele a fazê-lo.

que o que as crianças, de imediato, lembram da história é o clímax, que, de acordo com elas, é a parte mais legal e esperada da narrativa. Isso me fez pensar sobre o que significa, do ponto de vista da produção de sentidos pelas crianças para a narrativa, começar a relatá-la pelo clímax. Essa questão será melhor abordada mais adiante, no capítulo 5 desta dissertação, destinado à análise dos dados das oficinas.

As crianças foram conversando sobre essa história e cada uma foi apontando aquilo que conhecia e lembrava. As próprias crianças estavam tentando reorganizar o enredo da narrativa, que estava sendo construída coletivamente, a partir de uma lógica, a do adulto, de que as histórias têm início, meio e fim. Em um movimento muito interessante, as crianças foram, uma completando a fala da outra, construindo a narrativa da história, até chegar ao clímax, momento em que o Lobo comeu a Vovó e a Chapeuzinho. Esse movimento foi importante no sentido de que pude perceber que, ao proporcionar um espaço de escuta às crianças, elas podem trazer contribuições outras para o evento da pesquisa, uma vez que condensam experiências pessoais, sociais e culturais com a imaginação própria do mundo infantil.

Ao finalizarem a narrativa da história, as crianças se envolveram, para minha surpresa, nos relatos dos colegas sobre suas vivências com vovós, lobos e bichos na floresta, cada uma querendo falar um pouco sobre suas vivências.

Na sequência, apresentei o livro: “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, ressaltando que essa história, apesar de falar de Chapeuzinho Vermelho, era um pouco diferente. Mostrei a capa do livro e li o título da história e o seu autor. Nesse momento, fui interrompida por uma criança que perguntou quem era o ilustrador da história. Essa pergunta mostrou uma familiaridade da criança com a estrutura do livro e uma apropriação da estrutura do texto literário.

Para iniciar a leitura, comecei a cantar a música de preparação das histórias e logo as crianças estavam cantando junto comigo: “*Abra cadabra, pelo de cabra, vou contar até três e era uma vez: 1, 2, 3.*”<sup>38</sup>. Assim, comecei a narrativa. As crianças estavam atentas, com os olhos fixados nas imagens do livro. Ao ler o primeiro parágrafo da história, percebi algumas inquietações e troca de olhares entre as crianças. Notei, a partir das expressões faciais, um estranhamento das crianças, quando li a parte que informa que Chapeuzinho Vermelho é um menino chamado Tomás, mas ninguém

---

<sup>38</sup>Essa música foi apresentada por mim ao grupo de crianças, que dela se apropriou rapidamente. As crianças já sabiam que, antes de toda a leitura, eu cantava esses versos para envolvê-las no mundo fantástico das histórias. Assim, incorporamos os versos cantados à rotina das contações de história.

comentou o fato de imediato. Acredito que as crianças estavam aguardando o desenrolar da narrativa. Observei alguns olhares surpresos e atentos às ilustrações da história.

A concentração era total por parte das crianças no decorrer da narrativa. Elas esperavam ansiosas o momento do clímax da história, e perguntavam somente sobre o efeito de algumas ilustrações do livro que chamavam atenção pelos detalhes e aproximação com a realidade<sup>39</sup>. Quando o enredo caracterizava o Lobo como feroz e faminto, percebia que as crianças se aproximavam umas das outras, parecia que estavam com medo e, ao mesmo tempo, apreensivas para saber o que iria acontecer com Chapeuzinho Vermelho. Sem desgrudar os olhos do livro, as crianças se abraçavam e faziam gestos de temor ao que estava sendo narrado.

Ao chegar ao momento mais esperado da história pelas crianças, o clímax, percebi que seus olhos não deixavam escapar nenhum detalhe da história, elas articulavam as ilustrações àquilo que escutavam do narrador. O silêncio na sala era reflexo do seu envolvimento na narrativa. Estavam ansiosas para ver o que o Lobo iria fazer com a Vovó e com Chapeuzinho Vermelho, queriam saber também as estratégias desses personagens para se livrarem do Lobo. A curiosidade rodeava os leitores e os fazia querer entrar na história, dentro do livro.

Algumas crianças utilizavam seus conhecimentos prévios do conto clássico para monitorar as ações dos personagens do reconto. Isso só é possível quando se entende que, mesmo não sendo um leitor proficiente, ou seja, mesmo ainda não decodificando as palavras do texto, as crianças vão se constituindo leitoras pela voz do outro, no caso do narrador, relação na qual vão estabelecendo sentidos e mobilizando estratégias de leitura que lhes permitem compreender o texto de forma global e significativa.

Ao finalizar a história, as crianças bateram palmas e falaram que fora “muito legal”. Comecei, então, uma conversa na tentativa de observar as relações que elas haviam produzido entre essa história e o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho.” As crianças foram debatendo suas percepções sobre essa história e a outra, que elas já conheciam. Em seguida, começaram a expor suas opiniões a respeito dos personagens da história.

---

<sup>39</sup>As ilustrações do livro articulam a vida real vivida no passado e no presente. Os figurinos dos personagens remetem aos trajes usados pelas pessoas no final do século XVIII, com perucas e vestidos rodados. Aparecem também móveis antigos e construções que conhecemos hoje como patrimônio histórico e cultural. Contudo, o elemento chave da narrativa é o refrigerante borbulhante, típico do mundo contemporâneo.

Foi interessante notar que as crianças se colocavam no lugar dos personagens para falar de si próprias e das posturas que assumiriam frente aos acontecimentos apresentados na narrativa. Essa conversa entre as crianças durou alguns minutos. Todas elas puderam expor suas opiniões sobre a história e o que fariam se fossem personagens, até o momento em que uma menina, S., falou que, se fosse a Chapeuzinho, iria quebrar os dentes do lobo e L., trazendo esse fato para seu mundo real, começou a falar de seus próprios dentes.

A partir da colocação de S. e da resposta de L., a conversa com as crianças tomou outro rumo e elas começaram a falar sobre seus dentes. Assim, várias crianças levantaram da roda para me mostrar as “janelinhas” em suas bocas, por conta da troca de dentes de leite para permanentes. Esse momento foi muito importante, pois percebi que as crianças extrapolaram a discussão da história, trazendo para a conversa a relação entre os dentes do lobo, personagem ficcional, e seus dentes de leite, que estavam caindo. Pude entender também a articulação que as crianças fizeram entre os elementos da fantasia e da realidade e compreender que, para elas, esses dois mundos distintos mantinham estreitas relações.

Finalizando a conversa, fui surpreendida com a fala de uma menina sobre o Lobo e, a partir de sua colocação, as crianças solicitaram outra história de Lobo para a próxima oficina. Assim, despedi-me das crianças, comprometendo-me a voltar na próxima semana com novas histórias de Lobo.

#### **4.2.5 Oficina 5 – Recontos Modernos: A Fome do Lobo**

A última oficina de leitura foi planejada como um desdobramento das duas anteriores. A ideia dessa oficina era a de continuar com a leitura de livros do acervo do PNBE e atender a uma solicitação feita pelas crianças: a leitura de uma história de Lobo. Como já apontado na descrição da oficina anterior, percebemos que as crianças estabelecem estreitas relações entre os contos clássicos, que já conhecem de outras experiências com a leitura, e os contos modernos, que apresentam uma releitura das narrativas antigas, proporcionando-lhes novas produções de sentido para suas vivências literárias. Nesse sentido, escolhemos o livro “A Fome do Lobo”, de Cláudia Maria de Vasconcellos. No apêndice 11 desta dissertação é apresentada uma resenha dessa história.

Esse livro, que compõe o acervo do PNBE, não foi eleito pelas crianças durante a votação realizada na terceira oficina de leitura. Entretanto, percebi que se haviam se interessado por ele, uma vez que o folhearam e ficaram impressionadas com as ilustrações da história, tentando adivinhar o enredo da narrativa que apresenta um jogo de palavras muito original e instigante.

A oficina de leitura foi realizada no dia 15 de dezembro de 2016, às 7h30min. Quando eu e Gustavo entramos na sala de atividades, fomos recebidos com um abraço caloroso das crianças, que logo começaram a guardar os brinquedos, pois já sabiam nosso objetivo com a visita: realizar uma contação de histórias.

Após guardarem os brinquedos, algumas crianças iniciaram um movimento de formar uma roda no centro da sala. Isso porque elas já haviam incorporado à rotina que a roda de crianças junto da professora era um dos momentos de grande interação. Implicava a expectativa de algum fato relevante, algo importante iria acontecer, quando todos sentavam em uma roda. Nesse caso, as crianças já se apropriaram da ideia de que eu, como pesquisadora, ia à escola realizar oficinas de leitura com elas, momento do qual a roda fazia parte. A organização das crianças em roda nos possibilitava observá-las e as relações entre elas enquanto ouviam a história, conversavam e vivenciavam aquele momento.

Assim que nós organizamos todas as crianças em roda, iniciei uma conversa a fim de relembrar nosso último encontro e saber suas impressões e recordações sobre a história “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”. As crianças relataram suas lembranças e impressões da história, retomando a narrativa a partir do seu clímax, fato ocorrido também em oficinas de leitura anteriores, o que demonstra a relevância de uma análise mais aprofundada dessa questão. Percebi também, do diálogo tecido entre as crianças, que o que fora lembrado por elas tinha estreita ligação com as inquietações que surgiram no dia da leitura deste livro: a questão do gênero masculino de Chapeuzinho Vermelho e as partes da história de maior complicação e surpresa, o clímax e o desfecho.

Após essa conversa, apresentei às crianças o livro “A Fome do Lobo”, de Cláudia Maria de Vasconcellos. Ao falar o título, percebi que algumas crianças arregalaram os olhos, olhando umas para as outras, afinal já sabiam que o Lobo é um personagem malvado, imagine só com fome! Os olhos das crianças estavam fixados nas páginas do livro e elas se mostravam muito concentradas para iniciar a leitura da



história. Então, cantei junto com elas a música de preparação das histórias: *“Abracadabra, pelo de cabra, vou contar até três, e era uma vez... 1, 2, 3”*.

Antes de iniciar a leitura, explorei alguns conhecimentos prévios das crianças, como também estratégias de antecipação, ao analisar a capa do livro e o título. Logo depois, iniciei a leitura da história sentada em roda junto com as crianças. F., que estava ao meu lado, parecia que queria entrar no livro, cada vez chegava mais perto de mim para olhar todos os detalhes da belíssima ilustração.

Já no primeiro momento de leitura, enquanto descrevia o tempo/espaço e o personagem, no caso o Lobo, na floresta, com muita fome, percebi que as crianças realizavam um monitoramento do enredo da história a partir de seus conhecimentos prévios de histórias clássicas, estabelecendo uma intertextualidade entre essa história e outras que envolvem o Lobo e suas peripécias.

Continuei a história, o silêncio era total na sala, as crianças estavam concentradas e envolvidas com a narrativa. Observei que os momentos de mais aflição das crianças eram quando o Lobo aparecia e a autora caracterizava os períodos da seguinte maneira: *“Surgiu uma sombra fria, uma mancha escura, o dia apagou. Viu aquele lobo enorme, com a boca aberta, os dentes pontudos e a baba escorrendo.”*. Nessas passagens, eu tentava engrossar a voz, imprimindo um tom de suspense na narrativa.

As crianças ficavam aflitas quanto ao desenrolar da história. Nessa ocasião, pude observar uma menina, G., que estava se escondendo atrás de outra colega, acredito que por conta do suspense da narrativa. Ela estava com os olhos arregalados, esquivando-se de um lado ao outro, por detrás da colega. Embora a menina acompanhasse a narrativa, acredito que ela estava com medo de seu desenrolar.

Enquanto eu relatava que o Lobo tinha encontrado com um porco-espinho na floresta e que iria devorá-lo, uma criança me indagou sobre como isso iria acontecer, ou seja, como o Lobo iria comer o porco-espinho, se seu corpo era todo envolvido por espinhos. Essa mesma criança, G., que estava com medo, mas ao mesmo tempo atenta à narrativa, destacou que o Lobo só gostava de comer porquinhos. Com essa colocação de G., foi possível notar que sua argumentação sobre a comida de que o Lobo gostava, refletia suas experiências anteriores com os contos clássicos. Vale lembrar que, em nenhuma oficina que realizamos nessa turma, contamos histórias de Lobos e Porquinhos, o que nos fez pensar que a menina já vivenciara essa história em outros

momentos. Assim, sua constatação só foi possível nesse período, porque ela atribuíra sentidos para o lido e o vivido.

Durante a narrativa, notei que algumas crianças já não estavam mais sentadas na roda e, sim, deitadas no chão, escutando atentamente o andamento dessa história cheia de emoções. Isso me fez pensar nos espaços escolares destinados a momentos como este com as crianças. Nessa oficina, devido aos limites de horário e à ausência de Valquíria, que me auxiliava com a ambientação e a preparação dos espaços para a realização das oficinas, não consegui promover para as crianças um espaço realmente aconchegante. Contudo, percebi que as próprias crianças criaram esse espaço aconchegante, deitando umas no colo de outras ou envolvendo-se nos seus casacos de frio, dentro dos limites e restrições do espaço real.

A história foi toda composta por cenas de suspense, que envolveram muito as crianças. Elas arregalavam os olhos ao escutarem algumas passagens da narrativa, como no momento em que Lobo e Touro se enfrentaram, frente a frente, e observavam todos os detalhes que a ilustração do livro apresentava, tentando articular o visto e o ouvido. A emoção tomava conta do ambiente, parecia ser impossível identificar como seria o final desse embate, mas, mais uma vez, *“a inteligência do touro foi maior que a fome do lobo”* e este continuou sua jornada com fome, para alívio das crianças.

No desenrolar da trama, percebi que AL. fora a única criança da turma que já havia compreendido a estratégia narrativa utilizada pela autora. Toda vez que eu falava que o lobo tinha capturado algum animal, a menina pontuava: *“Ele vai ser esperto também!”*. Até chegar ao desfecho da história, momento em que AL. foi surpreendida por um final inesperado e indagou: *“Mas eles não foram espertos não?”*

AL. demonstrou uma expressão de espanto diante do narrado e representado nas ilustrações. Essa inquietação de AL. refletia sua atenção durante toda a narrativa que apresentava, em um verdadeiro jogo de intenções, como os animais conseguiam escapar do Lobo, devido ao fato de a inteligência deles ser sempre maior que a fome do Lobo.

Para a surpresa de AL. e de todas as crianças, a vovó fora mais esperta que o lobo. Ao contrário dos outros animais, ela não inventou nenhuma desculpa para não ser devorada e, sim, ofereceu a ele a melhor macarronada do mundo, porque tinha bom coração. As crianças demonstraram deslumbramento nos olhos ao ouvirem esse desfecho da história, pois não acreditavam que todos iriam se salvar do Lobo faminto.

Elas se encantaram ao perceber que o Lobo dessa história não era tão mau quanto parecia ser.

Após terminar a narrativa, as crianças bateram palmas e riram. Nesse momento, iniciamos uma conversa sobre a história. L., articulando os elementos da fantasia apresentados na história com os da vida real, contou-nos que já havia subido em um touro de brinquedo, que mugia igual ao da história. Outras crianças também realizaram essa articulação entre fantasia e realidade, fato que nos instiga a analisar essa relação de forma mais aprofundada. Algumas crianças teceram relações entre essa história e a outra “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, como também com os contos clássicos já conhecidos por elas, apresentando os pontos que as aproximavam e as diferenciavam.

Após essa conversa, pedi às crianças para voltarem aos seus lugares, pois iria entregar a elas uma folha de papel para desenharem o que gostaram dessa história ou da anterior “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”. Expliquei a elas que depois queria saber o que cada uma havia desenhado, já que iria utilizar seus desenhos em minha pesquisa. As crianças se dividiram em grupos de 4 e/ou 5 nas cinco mesas coletivas dispostas na sala. O critério de divisão partiu delas próprias. Começaram a conversar entre si sobre seus desenhos e se divertiram muito fazendo-os. Nesse momento de criação, inventaram e reinventaram as narrativas ouvidas nesses dois últimos encontros. Algumas recriaram as histórias ouvidas e trouxeram elementos e novos personagens para seus desenhos, articulando informações das duas histórias.

Outras também misturaram em seus desenhos os elementos das narrativas com algumas vivências cotidianas. Como a oficina de leitura foi realizada nos dias próximos ao Natal, algumas crianças desenharam árvore de Natal e o papai Noel da casa do Lobo, misturando, assim, elementos da imaginação e da realidade.

As crianças ficaram desenhando durante algum tempo, aproximadamente uns 30 minutos. Nessa atividade, elas retrataram as histórias, criaram, recriaram, utilizaram a imaginação e produziram imagens incríveis. Fui conversando com elas durante essa atividade, a fim de saber suas impressões sobre as histórias.

Após finalizarem os desenhos, despedi-me agradecendo imensamente o carinho e a oportunidade de conviver e trabalhar com pessoas tão especiais. Ressaltei que ainda iríamos nos encontrar durante a realização da oficina “Abayomi”, que Valquíria iria realizar com os familiares e as crianças dessa turma no início do ano letivo de 2016. Foi

uma experiência incrível estar com as crianças, compartilhar leituras, vivências e momentos tão ricos. As crianças, mesmo sendo tão pequeninas, mostram-nos um mundo cheio de possibilidades e nos ensinam o quanto imaginar, criar e fantasiar é importante para alimentar nossa alma e coração e transformar o mundo em que vivemos.

No quadro a seguir, apresento uma lista das obras trabalhadas com as crianças em cada oficina de leitura

Quadro 6: Lista das obras trabalhadas nas oficinas

<b>Obra</b>	<b>Referência</b>	<b>Nº de páginas</b>	<b>Gênero</b>	<b>Sinopse</b>	<b>Suporte/ilustrações</b>
<b>OFICINA 1: “A BOLA DE CRISTAL”</b>					
A Bola de Cristal	Conto dos irmãos Grimm, traduzido do original por Ruth Salles e Renate Kaufmann.	3 páginas doc. Word	Conto de fadas	Uma Bruxa malvada tem três filhos. Transforma dois em animais, e o terceiro foge de casa temendo sua mãe. Esse rapaz vai à busca da princesa, que foi enfeitada. Para salvá-la, o jovem terá que enfrentar muitos perigos e desafios até encontrar a bola de cristal que quebrará o feitiço.	Utilizamos para contar essa narrativa o tapete contador de histórias que apresenta quatro cenários: céu, mar, castelo e floresta; além dos personagens que foram criados a partir da história.
<b>OFICINA 2: “O CASAMENTO DA PRINCESA”</b>					
O casamento da princesa	Autor: Celso Sisto. Ilustrações: Simone Matias. Editora: Prumo	32	Conto Africano	Abena é uma princesa africana disputada por dois pretendentes: o Fogo e a Chuva, que terão que passar por uma prova de resistência para conseguir a mão da filha do Rei.	O livro apresenta ilustrações com detalhes riquíssimos que remetem à cultura dos povos africanos. Com cores fortes e desenhos que dão a ideia de disputa entre o Fogo e Chuva, convida os leitores a uma verdadeira aventura.

## OFICINA 3: “O QUE TEM NA CAIXA?”

Lino	Autor e Ilustrador: André Neves Editora: Callis Distribuído na campanha do Itaú.	36	Conto	Esta é a história da amizade de Lino, um porquinho, e Lua, uma coelhinha branca. Eles vivem juntos em uma loja de brinquedos. Um dia, Lua desaparece e Lino, ao buscar por sua melhor amiga por toda parte, acaba tendo uma grande surpresa: uma nova amiga chamada Estrela.	As ilustrações desse livro retratam o mundo fantástico de uma loja de brinquedos. Permite aos leitores uma aproximação ao que está sendo narrado, pois utiliza desenhos que remetem à infância e as brincadeiras das crianças.
Bruca, Bruca, venha à minha festa	Autor: Arden Druce Tradução: Gilda de Aquino Ilustração: Pat Ludlow Editora: Brinque-Book	36	Conto	Bruca, gato, espantalho, coruja, árvore, duende, dragão, pirata, tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo, Chapeuzinho Vermelho e crianças, foram convidados para uma festa. Que tipo de festa será essa? Quem os convidou? Será que eles irão?	O livro apresenta exuberantes ilustrações que chamam a atenção de leitores de todas as idades. Retratando os animais de forma fantástica e ampliada, explora o potencial das imagens em livros para crianças.
Você sabe guardar segredo?	Autores e Ilustradores: Mary França e Eduardo França Editora: Ática	14	Didático/Paradidático	Pingo de Sol faz um teste divertido para descobrir se seus amigos são capazes de guardar um segredo.	As ilustrações, feitas com as cores do arco-íris, são simples e leves. Os Pingos, que formam um grupo de amigos, são simpáticos e engraçados. Suas aventuras cultivam valores essenciais na vida das crianças, como amizade e solidariedade.
Menina Bonita do laço de fita	Autor: Ana Maria Machado Ilustrações: Claudius Editora: Ática	24	Conto	O coelho branco acha sua vizinha, a menina bonita do laço de fita, a mais linda e pretinha de todas as meninas. Ele tem o desejo de ficar pretinho igual à menina, mas não consegue. Então, conhece uma coelhinha pretinha e seu sonho é o de ter	As ilustrações do livro apresentam a beleza negra com leveza, humor e carinho. As ilustrações que complementam o texto escrito contribuem para a produção de sentidos pelas crianças, abrindo espaço para várias discussões sobre a identidade.

				filhos pretinhos, tão lindos quanto a menina bonita do laço de fita.	
<b>OFICINA 4: “CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA AVENTURA BORBULHANTE”</b>					
Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante	Autor: Lynn Roberts. Ilustrações: David Roberts. Editora: Zastras	36	Conto	Tomás é um menino muito esperto que era chamado de Chapeuzinho Vermelho. Numa emocionante aventura e somente com uma garrafa de refrigerante na mão, Tomás terá que salvar sua vovó das garras do Lobo Mau.	Recorrendo à intertextualidade, o autor, utilizando a palavra e a ilustração, faz uma articulação entre passado e presente. Os figurinos dos personagens remetem aos trajes usados no século XVIII, com perucas e vestidos rodados, mas o refrigerante, de grande importância na história, é uma criação do mundo contemporâneo.
<b>OFICINA 5: “A FOME DO LOBO”</b>					
A fome do Lobo	Autor: Cláudia Maria de Vasconcellos Ilustrações: Odilon Moraes Editora: Iluminuras	44	Conto	O livro retrata a trajetória do lobo que, com muita fome, tem várias chances de arrumar comida, mas é enganado pelos animais. Até que chega à fazenda disposto a comer qualquer coisa, mas tem uma grande surpresa ao invadir uma casa: é convidado para o jantar que vovó está fazendo.	As ilustrações desse livro chamam muita atenção do leitor, pois são muito reais e ilustram os momentos mais tensos da história. Convidam o leitor ao mergulho numa narrativa de grande suspense.

❖ Nos apêndices 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 são apresentadas as resenhas dessas histórias.

### 4.3. As potencialidades da pesquisa de campo

Com a realização desta pesquisa de campo, que foi constituída por cinco oficinas de leitura que tiveram como eixo norteador as mediações de leitura literária a partir de livros de literatura infantil, pude compreender que as vivências estéticas possibilitam aos sujeitos, adultos e crianças, a criação de um espaço de negociação e de produção de significados e sentidos para o texto literário.

A mediação da leitura se tornou um importante instrumento de aproximação entre crianças, adultos e textos literários. Nesses encontros, as crianças condensaram experiências pessoais, sociais e culturais com a imaginação própria do mundo infantil, para construir novos sentidos para suas vivências com a literatura.

Considerando que meus interlocutores de pesquisa foram as crianças e que a pesquisa *com* crianças tem por proposta o encontro com o outro, o compartilhamento de sentidos e a transformação dos significados já existentes, pondero que fazer pesquisa *com* crianças requer uma escuta atenta às suas experiências de infância como sujeitos inseridos na cultura, com vivências singulares e plurais. Pesquisar *com* crianças é, portanto, refletir sobre os lugares sociais e de alteridade que pesquisador e pesquisados ocupam no percurso da pesquisa, na medida em que as ações e as colocações das crianças interferem nos destinos, nas negociações e na partilha de sentidos, em um processo em que todos são alterados.

Sobre isso, acredito que a experiência de realizar oficinas na turma de Educação Infantil possibilitou às crianças se envolverem ativamente como sujeitos criadores de representações sociais e delas participarem, já que elas constituíram-se como sujeitos protagonistas tanto da produção quanto da socialização de seus conhecimentos.

No próximo capítulo, apresento as análises empreendidas a partir dos recortes feitos das cinco oficinas de leitura, das quais emergiram algumas categorias de análise que elenquei como primordiais para a compreensão dos sentidos que as crianças produzem para suas experiências com a leitura literária.

## 5. A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS COM A LITERATURA: UMA LEITURA

*Pra mim, livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.*

*Lygia Bojunga Nunes*

Ao relatar sua ligação com o livro, desde muito pequena, Nunes nos provoca a pensar sobre o lugar que a literatura ocupa na primeira infância e a relação que as crianças da Educação Infantil têm com essa manifestação artística. Quando possibilitamos às crianças experiências com a linguagem, mais especificamente no âmbito da literatura, elas podem estabelecer uma relação ficcional com o mundo por meio da interpretação e da construção de sentidos e significados para o texto. Nesse processo, as crianças podem inventar novos mundos e seres fantásticos, mobilizar sentimentos e emoções e se apropriar da cultura.

Considerando que a literatura exerce um importante papel na formação cultural dos sujeitos, realizei uma pesquisa que buscou compreender os sentidos produzidos pelas crianças para suas experiências com o texto literário, a partir da realização das cinco oficinas de leitura descritas no capítulo anterior.

O objetivo deste capítulo é apresentar as análises das oficinas de leitura com as crianças que constituíram o material de campo desta pesquisa de mestrado. Para realizar a análise do material de campo, optei por selecionar excertos de cada oficina de leitura a partir dos quais as questões desta pesquisa podem ser melhor abordadas, agrupando-os em categorias de análise. A separação em categorias de análise é uma escolha didática que facilita a compreensão do objeto de estudo. Porém, apesar dessa separação, todos os eventos estão interligados e fazem parte de um todo de sentido.



Para essa apreciação crítica dos eventos selecionados, recorri às vinhetas como uma técnica que permite a análise dos dados. De acordo com Hoelz e Bataglia (2015), o uso dessa técnica é muito utilizado no estudo de percepções, crenças e atitudes, nas diferentes áreas do conhecimento. As vinhetas podem ser descritas como uma técnica que permite descrições focadas de uma série de eventos, descobertas particulares, ou análise e interpretação de eventos que permitem ao pesquisador uma compreensão sobre os significados da pesquisa que se propôs realizar.

O uso de vinhetas na análise de pesquisas qualitativas possibilita a elucidação de diferentes enunciados, provoca discussões e reflexões, envolve diversas perspectivas, incentiva a resolução de problemas e a tomada de posições frente aos eventos analisados, permitindo a construção de significados e interpretações para os eventos da pesquisa. O pesquisador, a partir de suas escolhas teóricas e metodológicas, é aquele que deve escolher a melhor forma de utilização da técnica de vinhetas, que pode ser usada de diferentes maneiras, em sua pesquisa.

Para desenvolver as análises, construí três categorias que me permitem compreender os sentidos produzidos pelas crianças para suas experiências com o texto literário, a saber: (1) Mediações e mediadores de leitura; (2) As crianças e a construção de sentidos para o texto literário e (3) Tempos, espaços e suportes de leitura. É importante ressaltar que essas categorias não foram construídas *a priori*, mas a partir da relação que construí com as crianças no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, as categorias são tratadas a seguir por meio dos excertos que apresentam as vozes das crianças e as discussões teóricas que embasam a atividade de pesquisa.

### **5.1. Categoria 1 - Mediações e mediadores de leitura**

É importante situar a experiência de promoção da leitura na primeira infância, pois, como toda atividade humana, a leitura é uma prática socialmente construída. Nesse sentido, para estimular e acompanhar o crescimento do leitor na infância, é necessário construir encontros cotidianos entre livros, leitores e leituras.

Esses encontros são pensados e planejados pelos mediadores de leituras, professores, educadores e pais, que são essenciais no processo de formação de leitores. Essa formação implica a ação de mediadores de leitura, aqueles que realizam o convite à leitura.

O convite à leitura e a provocação pelo desejo de ler não brota espontaneamente, apenas pelo contato das pessoas com os livros. Na maioria das vezes são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura – ato que implica recriação, embate, negociação viva e dinâmica de sentidos estabelecida entre o leitor e o texto (OBERG, 2014, p. 204).

A promoção da leitura na infância é mediada pela ação de pais e professores que possibilitam o encontro da criança com a leitura entendida como um ato de significação que permite a construção de relações entre palavra e mundo. Portanto, a leitura não chega à criança sozinha, mas, sim, de forma mediada.

Para se constituírem como mediadores de leitura, os sujeitos precisam construir uma identidade leitora, que pressupõe o envolvimento em vivências significativas com a leitura em diferentes contextos sociais. A leitura, principalmente a leitura literária, requer um acolhimento diferenciado por parte do leitor, que precisa assumir um compromisso com a sensibilidade estética, neste caso, também com a sensibilidade estética das crianças.

No contexto da casa, a criança pequena pode encontrar nos pais e/ou familiares mais próximos, como os irmãos(ãs), importantes mediadores de leitura, principalmente da leitura literária, uma vez que, na primeira infância, o hábito de ler precisa ser praticado continuamente pela família. Na escola, a mediação da leitura deve ser feita pelo professor, que, antes de tudo, deve se constituir como leitor.

De acordo com Rösing (2014, p. 213),

Consideram-se espaços de leitura (e de produção de textos) a família, a escola, a biblioteca, entendida na perspectiva de um centro cultural multimídia e hipermultimídia, a universidade, a sociedade em diferentes segmentos. Esses ambientes precisam da atuação de mediadores de leitura capazes de convencer pelo exemplo de leitores em que se constituem.

Diante do exposto, faz-se interessante apresentar um evento ocorrido na pesquisa em que podemos perceber a ação efetiva dos mediadores de leitura, neste caso, a pesquisadora e a própria professora da turma, na constituição de acervos e no estabelecimento de vínculos entre a criança e a leitura.

**PESQ:** *Agora eu vou começar a fazer a leitura do livro mais votado por vocês. Esse livro é o “Lino” e quem o escreveu foi André Neves. O que vocês observam na capa desse livro?*

**G:** *Um boneco.*

**LO:** *Um porquinho!*

**S:** *Eu já conheço essa história!*

**Algumas crianças:** *Eu também!*

**PESQ:** *É mesmo?! Quem contou para vocês?*

**G:** *Tia Valquíria.*

**S:** *Tia Valquíria e minha mãe. Eu tenho esse livro lá em casa. Minha mãe pediu do Itaú.*

**AL:** *Eu também tenho ele lá na minha casa.*

**Outras crianças:** *Eu também! Foi o Itaú que deu!”*

*(Nota de campo, 20/10/2015 – 3ª Oficina)*

Na ocasião dessa conversa, que ocorreu durante a terceira oficina de leitura, denominada “O que tem na caixa?”, descrita no capítulo 4, realizamos uma votação dos livros do acervo do PNBE para a leitura e o livro mais votado, entre eles, foi “Lino”, de André Neves. Ao iniciar a preparação para a leitura do livro, fui surpreendida com a reação das crianças diante do reconhecimento da história. Além de conhecerem o enredo da narrativa, muitas afirmaram ter o livro em casa, uma vez que seus familiares solicitaram a Coleção Itaú de livros infantis, o que demonstra a relevância da atuação dos mediadores de leitura na aquisição de obras literárias, evidenciando que, mesmo nas escolas públicas, frequentadas por crianças das classes populares, é possível observar importantes iniciativas das famílias que contribuem para a formação do leitor. Outro fato importante é que a mediação da leitura dessa história foi compartilhada por diferentes sujeitos: a professora, os familiares e a pesquisadora, o que constitui as vivências das crianças com a leitura.

Foi interessante notar que, mesmo já conhecendo a história, as crianças solicitaram uma nova leitura, que foi feita por um novo mediador, no caso, o pesquisador. Observei que o grupo já tinha uma relação afetiva com o texto e que escutá-lo novamente pela voz de outra pessoa era como escutar a história pela primeira vez. Sobre isso, vale ressaltar a importância que a repetição das histórias tem para as crianças pequenas. Por meio desse movimento de escuta de uma história mais de uma vez, elas têm a oportunidade de compreender melhor a narrativa, reviver fatos e caminhos da história, descobrir coisas novas, apreender detalhes, imaginar e mobilizar outras emoções.

As crianças, quando gostam de uma história, pedem para que ela seja lida diversas vezes, o que possibilita uma “viagem” pelo mundo do conhecimento e da sensibilização estética. Quando ouvem uma história mais de uma vez, podem mergulhar novamente no texto, perceber em detalhes a sequência narrativa e dela se apropriar, construindo novos sentidos e significados.

O evento descrito a seguir é representativo dessa discussão sobre a necessidade que as crianças têm em escutar uma mesma história diversas vezes e a atuação dos mediadores de leitura em diferentes contextos, como na casa e na escola.

Em determinado momento da mesma oficina, AL. se aproximou de mim demonstrando a vontade de contar uma história e pediu para pegar um dos livros que estavam na “Maleta Viajante”. Esse posicionamento de AL. na escolha do livro se deve a uma experiência singular de leitura desse texto no ambiente familiar e, por isso, desejou compartilhar com os colegas o seu encantamento com a narrativa.

*“AL: Tia, quero ler uma história.*

*PESQ: É mesmo?! Que bom!*

*(Disponibilizei os livros que foram votados pelas as crianças para que a menina pudesse escolher algum para a leitura).*

*AL: Não, tia. Não quero ler nenhum desses, quero outro, o do “segredo”.*

*PESQ: Mas qual livro é esse? Não estou sabendo...*

*AL: É o que está dentro da maleta, ali... que fala do segredo.*

*(A menina apontou para a maleta que estava em cima da mesa de Valquíria. Peguei o livro solicitado e o entreguei nas mãos da criança).*

*PESQ: Você gostou dessa história? Quer contá-la para seus colegas?*

*AL: Sim! Para ver se eles descobrem o segredo...*

*PESQ: Tudo bem, então! Pode contar a história.”*

*(Nota de campo, 20\10\2015 – 3ª Oficina)*

Esse evento demonstra que, para as crianças pequenas, a mediação da leitura é fundamental, pois provoca o desencadeamento do gosto pela leitura. AL. contou toda a história: “Você sabe guardar segredo?” para a turma, que se envolveu na narrativa da menina. AL. evidenciou, a partir de sua postura de leitora proficiente, que a experiência com a leitura contribui para a construção de saberes sobre a linguagem escrita. A menina realizou uma “leitura” autônoma da história, o que nos leva a pensar que ela pôde vivenciar a leitura dessa história por mais de uma vez, porque, a cada nova leitura de um mesmo texto, podemos construir novas aprendizagens.

Além da apropriação do enredo, as crianças, ao escutarem uma mesma história várias vezes, podem desenvolver atitudes e hábitos que são essenciais no momento da

leitura, como, por exemplo, a postura de leitor, a entonação da voz, o envolvimento com o texto e suas ilustrações, entre outros, que constituem o perfil do leitor e mediador da leitura.

A partir desses eventos, percebi que as crianças, ao vivenciarem a leitura literária, podem construir relações afetivas com a leitura e compartilhar desses sentimentos com outras crianças, convidando-as a “ler” também, como fez AL. Após sua leitura, várias crianças pediram à professora Valquíria para levar a “Maleta Viajante” com o livro lido por AL. para casa.

Isso me faz pensar sobre os espaços onde ocorrem práticas de leitura - escolas, casas, bibliotecas - bem como sobre as mediações feitas nesses espaços, que visam à formação de leitores e, conseqüentemente, à inserção destes na cultura, o que não se restringe à escola.

É necessário refletirmos sobre as experiências de leitura que reúnem adultos e crianças que, ao participarem do pacto ficcional, produzem um novo movimento de compreensão, significação e apropriação da cultura. Esses movimentos permitem aos pesquisadores a reinvenção dos modos de pesquisar com as crianças, suas infâncias. Nesse sentido, para desenvolver uma pesquisa com crianças, tive como pressuposto básico a ideia de que elas são sujeitos produzidos na e pela cultura. Possuem modos específicos de pensar, falar e se relacionar com os outros, produzindo sentidos para o mundo que lhes são próprios. De acordo com Pagni (2010)

Nesse movimento em que, concomitantemente, o educador se emancipa e é o cúmplice da infância parece residir a sua própria experiência formativa, que é em si mesma autodidata, pois, embora nela seja imprescindível a presença do outro, é pelo encontro com a experiência do outro que aprende sobre si mesmo (PAGNI, 2010, p. 119).

A experiência com a literatura permite a adultos e crianças uma relação diferenciada com o conhecimento e a cultura, uma vez que mobiliza a razão e a emoção.

A dimensão da leitura como experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação. A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao apontar para o diferente e para a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da linguagem (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 56).

A leitura literária apresenta ao leitor a dimensão sensível da linguagem, o seu poder de humanização e de formação dos sujeitos. Desde as primeiras histórias ouvidas, as crianças podem compartilhar, com adultos e outras crianças, suas experiências no mundo real e fantástico. Para compreender, do lugar que ocupo como pesquisadora, os sentidos que as crianças produzem para suas experiências com a leitura literária, foi preciso firmar um pacto ficcional com elas no momento da leitura.

O evento apresentado a seguir trata dessa relação de alteridade entre adultos e crianças e da construção de um pacto ficcional para a narrativa.

*“Algumas crianças: Tia, vem cá! Você não vai se pintar também não?”*

**PESQ:** *Eu?!*

*(Me senti surpresa nesse momento com a pergunta das crianças, pois não esperava essa proposição).*

**PESQ:** *O que vocês acham?*

*Algumas crianças: Que sim! Você, tia Andréia e tia Valquíria...*

**T:** *Você não vai participar do casamento não?*

**PESQ:** *Vou!*

**AL:** *Então tem que se arrumar também!*

**PESQ:** *Ai meu Deus!*

**PESQ:** *Então vamos lá, vou me pintar também! Mas quero ficar bem bonita, hein!*

*(Sentei-me na cadeira, em frente ao espelho, para começar a fazer a pintura, mas, mais uma vez, fui surpreendida...)*

**T:** *Deixa a gente te pintar, tia Márcia?*

**S:** *É, tia, por favor!*

**PESQ:** *Tá bom! Vocês podem me pintar, mas tem que ser duas por vez, senão vou ficar muito feia...*

**T:** *Vai ficar linda! Vou fazer um olho igual ao meu!*

*(Algumas crianças riram nesse momento. T. e S. começaram a pintura. Eu estava aflita para ver a produção final. Em seguida, AL. e SA. continuaram. Enquanto isso, outras crianças já pintavam Valquíria e Andréia também).”*

*(Nota de campo, 11\09\2015 – 2ª Oficina)*

Esse evento apresenta uma atividade que se desenvolveu durante a segunda oficina de leitura, denominada “O casamento da princesa”, na qual os adultos planejaram um momento de envolvimento das crianças com a narrativa, a partir da proposta de realização de uma festa de casamento africano. Para assistir ao casamento, mergulhadas no pacto ficcional da narrativa, as crianças precisavam se pintar e se vestir como os africanos. Ao aceitarem essa proposta agregada à leitura do texto literário, as crianças fizeram um convite aos adultos, no intuito de que eles também pudessem compartilhar com elas esse momento de mescla entre fantasia e realidade proposto pela narrativa.

Essa interação entre adultos e crianças possibilitou uma aproximação dos adultos à cultura infantil. No momento em que as crianças nos pintavam, elas conversavam entre si, olhavam o próprio rosto no espelho, a fim de fazerem em nós as mesmas pinturas, e se envolviam com todo o ambiente preparado para a narrativa, entrecruzando vivências reais e imaginárias.

Acolhendo o pacto ficcional proposto, adultos e crianças puderam reinventar seus mundos próprios, alargar suas experiências com a leitura literária e experimentar emoções novas. Articulando fantasia e realidade, pudemos vivenciar a literatura a partir de múltiplas linguagens e construir sentidos singulares e coletivos para a história.

Percebi que diferentes textos pedem diferentes mediações e recepções. Nessa oficina, crianças e adultos, a partir das mediações realizadas e do pacto ficcional construído, puderam se envolver ativamente com a leitura. Os leitores estabeleceram uma relação intrínseca com o texto, que envolveu a invenção, a fantasia, a imaginação e as vivências de cada um dos participantes no momento da leitura. No processo de construção de sentidos, os próprios sujeitos, leitores, constroem-se e são construídos pela leitura. Portanto, ler não é apenas decodificar códigos escritos, mas construir sentidos a partir das relações estabelecidas entre as informações do texto e outras experiências com a leitura.

Ao apresentar o texto literário, mediado por outras linguagens, como a música e a pintura, possibilitamos às crianças a construção de novas formas de “ler” literatura na contemporaneidade. Mobilizando diferentes sentidos para a recepção do texto, convidamos o leitor/ouvinte para uma imersão no universo mágico dos contos maravilhosos. Essa vivência com a literatura, em interface com diferentes linguagens, permitiu o compartilhamento de valores, concepções e conceitos que nos instigam a refletir, de acordo com Gouvea (2007, p. 112), “o conceito de alteridade (que) nos invade ao pensar a questão da infância e problematizar as categorias que historicamente construímos e utilizamos para compreender, investigar e atuar junto a esses sujeitos definidos pela condição infantil”.

Cada nova experiência com a linguagem, principalmente com a literária, possibilita às crianças a participação na cultura e a multiplicação das criações literárias da fantasia. O exercício da fantasia desempenha um papel importante no processo de construção de conhecimentos. Para compreender o efeito que a arte literária exerce sobre o homem, é preciso perceber a realidade da narrativa. As construções da fantasia

constituem o sistema de nossas vivências reais no mundo. Longe de ser somente produto da imaginação, a literatura, especialmente aquela destinada às crianças pequenas, fala de valores humanos fundamentais e compartilha com os leitores experiências e aventuras atemporais que vão constituindo a experiência de cada um.

A luz, a melodia, o brilho e a graça dos contos infantis despertam a possibilidade de transformação humana. No conto maravilhoso, as experiências inexplicáveis fazem sentido, uma vez que o conto é uma realização da arte da fantasia, é uma experiência de aprendizagem por meio da imersão estética. Para Vigostki (2010),

A fantasia, que costuma ser definida como experiência oposta à realidade, no fundo radica inteiramente na real experiência do homem. O estudo dos produtos mais complexos da criação mitológica, das lendas religiosas, das credices e legendas, das imagens e invenções fantásticas mostra que por mais forte que seja a tensão da fantasia o homem não pode inventar nada que não tenha vivenciado. (...) Ninguém jamais conseguiu criar uma representação do que não tenha relação com a realidade (VIGOTSKI, 2010, p. 201-202).

Nesse sentido, é interessante perceber como as crianças, nas oficinas de leitura, mesclam realidade e fantasia durante a audiência e as produções de sentidos para as histórias. Apesar de compreenderem que os contos são construções da fantasia, as crianças estabelecem estreitas relações entre esses e suas experiências de vida. Isso se justifica na medida em que as vivências no mundo da fantasia ativam emoções e sentimentos reais nas crianças, refletindo nos modos de compreensão das coisas da vida e do mundo. O evento abaixo revela como essa mescla entre fantasia e realidade acontece no momento em que as crianças estão estabelecendo relações entre arte e vida.

*“L: Ô tia, quando eu fui numa festa, eu vi um touro de brinquedo, aí eu subi nele e ele ficava assim mexendo e fazendo “muu, muu...” e eu segurava na cordinha.*

*(A menina faz gestos corporais para mostrar os movimentos do touro).*

**PESQ:** *Legal! Quem mais conhece algum bichinho desse aqui da história?*

**AL:** *Lá perto da casa do Papai Noel tinha um touro lá, que carregava a carruagem dele, aí eu brinquei lá.*

**PESQ:** *Bacana, hein!*

*(...)*

*(Transcrição de áudio, 15/12/2015 – 5ª Oficina).*

Nesse diálogo, que se originou a partir da leitura da história “A Fome do Lobo”, podemos perceber que duas crianças, L. e AL., estabeleceram uma analogia entre os



elementos da fantasia e da vida, ao relacionarem o personagem “touro” às experiências que vivenciaram em outros contextos sociais. L. afirmou ter conhecido um touro de brinquedo, em uma festa, e AL., na casa do Papai Noel. As duas crianças tiveram experiências singulares e reais com o personagem da história. Essas experiências, que ocorreram a partir de brincadeiras, foram enraizadas pelas crianças, constituindo o material de suas vivências interiores.

As crianças demonstraram que as brincadeiras que vivenciaram com o “touro” foram significativas a ponto de elas acionarem e relacionarem a memória à fantasia, na produção de sentidos para a história. Sobre isso, Vigotski (2010) aponta que brincadeira e fantasia desempenham a mesma função no comportamento psicológico das crianças.

Na brincadeira infantil essa função emocional da fantasia se transforma de modo imperceptível em uma nova função: na organização de forma do meio que permite à criança desenvolver e exercitar as suas inclinações naturais. Pode-se dizer que o mecanismo psicológico da brincadeira consiste integralmente no trabalho da imaginação e que entre a brincadeira e o comportamento imaginativo pode-se colocar um sinal de igualdade. Brincadeira não é outra coisa senão a fantasia em ação, a fantasia não é outra coisa senão uma brincadeira inibida, reprimida e não descoberta (VIGOTSKI, 2010, p. 206-207).

De acordo com Vigotski (2010), a fonte principal do comportamento imaginativo é a experiência real. Por isso, uma peculiaridade da imaginação infantil é o fato de que a fantasia da criança ainda não é diferenciada da sua memória, que é constituída por suas vivências no mundo. Nesse sentido, é importante ressaltar que esse intercâmbio entre fantasia e realidade só foi possível porque o mediador da leitura mostrou-se sensível quanto à escuta das vozes das crianças sobre suas vivências com os personagens da história. Ao recorrer à memória para narrar os fatos da vida, elas puderam compartilhar com seus pares os sentidos atribuídos para a narrativa.

Os mediadores de leitura, aqueles que realizam o convite à leitura, devem, portanto, promover vivências estéticas que possibilitam o intercâmbio entre fantasia e realidade. Dessa forma, as crianças vão se posicionando no mundo e construindo sua personalidade. Além disso, podem, a partir de suas vivências cotidianas, enriquecer a imaginação e a atividade criadora. O evento descrito abaixo ilustra as relações que as crianças vão estabelecendo a partir do intercâmbio entre fantasia e realidade, o que contribui para a produção de diferentes sentidos para a história.

**LO:** *Eu nunca andei pela floresta!*

**PESQ:** *Nunca mesmo?*

**G:** *Se tivesse andando, a cobra tinha comido já!*

(...)

**B:** *O meu pai é caçador de lobo.*

**PESQ:** *É mesmo? Que legal hein!*

**B:** *O meu pai já foi lá na floresta caçar lobo comigo.*

**PESQ:** *Você ficou com medo?*

**B:** *Não!*

**LO:** *O pai dele é maluquinho!*

**LO:** *Ainda bem que minha vovó mora lá pertinho da minha casa. Eu moro numa casa em cima e ela na outra embaixo.*

**PESQ:** *Haa, aí você não precisa passar na floresta para ir pra casa dela, né! Que beleza, hein!*

**T:** *Se ela fosse na floresta, o lobo iria comer ela*

**LO:** *Ele ia fazer “nheinc” e eu ia sair correndo!*

**T:** *É, você ia ter que fazer, “paf, paf, paf” (a menina demonstra com gestos como a outra criança ia ter que fazer para sair correndo).”*

*(Transcrição de áudio, 08/12/2015 – 4ª Oficina).*

Nesse excerto, pude perceber que algumas crianças, a partir da audição da narrativa “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, lida durante a quarta oficina de leitura, realizaram uma conexão entre os elementos da realidade e da fantasia. O diálogo que se iniciara logo após o término da leitura da história revelou que a criança, LO., que afirmou: *“Eu nunca andei pela floresta!”*, tentou distinguir sua experiência de vida daquela retratada na história, em que Chapeuzinho Vermelho se envolveu em alguns conflitos por ter ido pelo caminho da floresta.

No momento em que LO. expôs um fato de sua vida, outra criança inseriu no mundo fantástico dos lobos um novo animal, a cobra, temida por todos na vida real e na ficção. Mais adiante, a menina, LO., afirmou: *“Ainda bem que minha vovó mora lá pertinho da minha casa. Eu moro numa casa em cima e ela na outra embaixo”*, demonstrando, com essa fala, que estabeleceu uma estreita relação entre a sua experiência, os fatos de sua própria vida e a experiência da personagem.

Essa conversa suscitou a necessidade de outra criança também apresentar suas vivências. B. mostrou-se totalmente envolvido na narrativa e tentou se aproximar daquele universo fantástico, afirmando que seu pai era caçador de lobos e que já havia caçado lobos na floresta com ele. Sua fala despertou alguns sentimentos nas crianças, como medo, e até a ideia de que o pai de B. era *“maluquinho”*, como apontou LO.

De acordo com Aguiar (2007),

Aquilo que vivo na fantasia adquiere, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando a minha vida (AGUIAR, 2007, p.19).

A partir da exposição de suas vivências, as crianças estabeleceram uma legítima relação entre realidade e fantasia, a ponto de criarem hipóteses sobre como seria entrar na floresta e correr do lobo. As meninas, que estavam mergulhadas no mundo imaginário do conto de fadas, usaram, durante suas falas, alguns recursos estilísticos, como “*nheinc*” e “*paf, paf, paf*”, ilustrando com gestos a mordida do lobo e a corrida que LO. teria que empreender para escapar das garras do personagem. O uso de tais recursos nos evidencia uma apropriação que as crianças fazem dos elementos que constituem um texto escrito, no caso, a narrativa. Além disso, faz compreender que as crianças expressam os sentidos que estão produzindo para o texto com o corpo, com música, ou seja, trata-se de experiência global, não apenas uma experiência apropriada pela via da cognição, mas da emoção, da corporeidade.

Diante disso, vale ressaltar que a literatura, ao tratar da linguagem como arte, apresentando às crianças as dimensões éticas e estéticas da língua, possibilita uma imersão no mundo da escrita, suas convenções e normas. O desenvolvimento da linguagem oral em crianças pequenas é fundamental para que elas possam estabelecer uma ponte entre a fala e a escrita no universo linguístico do texto.

Assim, a literatura, mesmo não sendo produzida para ensinar algo, proporciona aos leitores saberes. As experiências de leitura literária com as crianças pequenas podem ampliar sua capacidade de comunicação e de percepção do mundo à sua volta, exercendo, assim, um importante papel na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua atuação na sociedade. Como assevera Paulino (2007),

O conhecimento associado ao ato de ler pode ser de diversas naturezas, quando deriva dos objetivos prévios do leitor, quando se desenvolve no processo mesmo da leitura, em estratégias, tentativas, surpresas, características da interação entre diferentes vozes, as textuais junto com as do leitor, atuando na produção de sentidos, à qual podemos também dominar processo de produção e apropriação de conhecimentos (PAULINO, 2007, p. 146-147).

Para Corsino (2010), a literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita, o que possibilita a compreensão de que a língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases. Os saberes construídos pelas crianças a partir das suas experiências com a leitura se movem e se entrecruzam com outros saberes, garantindo um intercâmbio de leituras e leitores e a formação cultural desses sujeitos. Na mesma linha, esses saberes sobre a língua escrita e suas diferentes dimensões provocam inquietações nas crianças e o desejo pela leitura. No ato de ler/ouvir uma história, o leitor constrói seus significados a partir de suas experiências sociais, gostos e emoções, leituras anteriores e vivências no mundo da cultura.

Um exemplo dessa capacidade que a criança tem de construir conhecimentos sobre a língua, a partir de suas experiências com a leitura, é o evento que descrevo a seguir.

**PESQ:** *Vamos lá! “Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante. Quem escreveu esse livro foi Lynn Roberts.”*

*(Silêncio à espera do início da história)*

**B:** *E quem ilustrou?*

**PESQ:** *O ilustrador foi David Roberts.”*

*(Transcrição de áudio, 08/12/2015 – 4ª Oficina).*

Esse evento, que ocorreu durante a quarta oficina de leitura, denominada “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, demonstra como as crianças pequenas usam termos que são próprios da linguagem escrita, como B., que, logo após saber o título da história e o autor me perguntou: “*E quem ilustrou?*”, mostrando uma familiaridade com aspectos formais do suporte livro. Essa familiaridade só é possível à criança que vivencia diferentes momentos de leitura. B. já compreendera que as histórias possuem um título, um autor e ilustrador, elementos presentes nas capas dos livros e essenciais para o leitor, pois situam a história em um determinado contexto histórico e cultural.

Assim como as crianças LO. e T., que recorreram aos recursos estilísticos próprios de textos escritos para narrarem situações de intercâmbio entre fantasia e realidade, B. remete à ideia de que a literatura apresenta às crianças novas possibilidades de inserção na língua escrita a partir da oralidade. O leitor/ouvinte que vivencia a leitura, expressa-se oralmente, utilizando recursos típicos do texto escrito.

Nesse sentido, mais uma vez, ressalto a necessidade da atuação dos mediadores de leitura na formação de leitores. De acordo com Corsino (2010)

Ficou bastante evidente que o leitor ouvinte, que apresenta experiências de leitura, narra histórias com desenvoltura, recupera personagens, situações, diálogos de memória e faz uso de uma narrativa oral com marcas do texto escrito – com marcadores temporais, elementos de coesão, poucas repetições etc. A literatura infantil, ao deixar pontos de indeterminação a serem preenchidos pelos leitores, abre-se ao imaginário e entra na brincadeira infantil. E é justamente pelo jogo ficcional que a literatura infantil apresentou-se como parte integrante das brincadeiras (CORSINO, 2010, p. 200).

Nessa categoria, ao falar sobre a mediação e os mediadores de leituras, busquei evidenciar, a partir dos fragmentos expostos, que a formação do leitor pressupõe a mobilização de diferentes ações dos mediadores, como: a seleção dos acervos, o planejamento de encontros entre textos, leitores e leituras, a aceitação do pacto ficcional proposto pelas crianças e a sensibilização para ouvir, perceber e compreender as particularidades do mundo infantil.

O mediador da leitura é aquele que deve assegurar o direito à leitura, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e para a participação efetiva das crianças na cultura. A relevância da atuação dos mediadores de leitura está em proporcionar às crianças experiências significativas com a leitura literária, fornecendo subsídios para a plena formação dos leitores.

## **5.2. Categoria 2 - As crianças e a produção de sentidos para o texto literário**

Como já dito, envolvidas em práticas de leituras significativas, as crianças têm a oportunidade de estabelecer um pacto ficcional com o texto e de produzir sentidos para ele, entrelaçando as dimensões da fantasia e da vida. Como o processo de produção de sentidos é complexo, requer a atuação dos mediadores de leitura, que vão mediar a relação entre textos e leitores, para que esses construam suas próprias compreensões sobre o lido. Para isso acontecer, os leitores precisam acionar, no momento da leitura, conhecimentos, memórias e vivências. De acordo com Oberg (2014),

A fruição literária apresenta um caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto; não é um

fenômeno de ordem apenas sensível, nem intelectual, caracterizando-se como ato cognitivo complexo e contrapondo-se, assim, às noções que comumente a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade. A especificidade do texto literário aliada às articulações necessárias à apropriação e reconstrução de sentidos torna a fruição literária um processo no qual interagem tanto aspectos textuais particulares, como aspectos cognitivos, próprios do sujeito e relacionados a mediações de ordem histórica e cultural. Desse modo, esse processo não pode ser mecânico ou previsível, tanto pelas especificidades do objeto ao qual se relaciona – a literatura – quanto pelo caráter singular e individual e, ao mesmo tempo, sociocultural, da produção de sentidos implicada nesse ato (OBERG, 2014, p. 205).

Nesse sentido, a fruição literária pressupõe a produção de sentidos que requer uma atuação específica, singular e única dos sujeitos sobre os signos. A leitura literária mobiliza desejos, emoções, afetos e conhecimentos. Também possibilita o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos, a partir das aproximações sobre o modo de ver, compreender o mundo e as relações sociais. A experiência com a literatura constitui nossa personalidade, humaniza-nos e nos convida “a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (KRAMER, 2000, p. 31).

A literatura instaura-se no trabalho com a linguagem e com a produção de sentidos para o texto literário que são construções que se realizam no interior de redes culturais que justificam o próprio ato de ler. Lemos para compreender o mundo em que vivemos e as relações que tecemos com os outros. Para Konder (2005, p. 10), “por meio da leitura, os seres humanos podem encontrar, podem assimilar algo das experiências dos outros”.

Por essas razões, a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Ao possibilitar às crianças vivências com a literatura, estamos contribuindo para a formação ética e estética dos leitores, de modo que esses possam construir seus próprios sentidos para a leitura/escuta de uma história. O evento a seguir ilustra bem a discussão proposta.

*“Assim que cheguei à sala de aula, para realizar a terceira oficina de leitura, fui abordada por algumas crianças.*

**T:** *Que história você trouxe para contar hoje?*

**AL:** *Eu lembro daquela outra história... do casamento!*

**PESQ:** *Olha que legal!*

**LO:** *Eu lembro também, daquela do tapete, da bruxa malvada.*

**T:** *Do tapete fofinho!*

**PESQ:** Isso mesmo! Eu contei duas histórias pra vocês: “A Bola de Cristal” e o “Casamento da princesa”.

**AL:** O menino tinha que enfrentar o boi malvado para conseguir a bola de cristal. Ele também tinha um chapéu mágico.

**S:** E depois tinha uma águia de fogo com um ovo, e lá no ovo estava a bola de cristal que salvou a princesa do feitiço.

**T:** Ela era muito feia! Depois ficou bonita e eles viveram felizes para sempre!

**AL:** No casamento da princesa africana eles também viveram felizes para sempre!

**T:** A Chuva e a princesa, né?!

**LO:** É, mais o fogo saiu perdendo...

**AL:** Depois a gente comemorou!

**LO:** Comemos até amendoim!

**S:** Nessa a gente se arrumou para o casamento e pintamos o rosto também!

**PESQ:** Vocês não esqueceram nada, hein!

**T:** Foi muito legal!

**Todas as crianças:** Foi mesmo!

**T:** E hoje, vai ser qual história?”

(...)

(Nota de campo, 20/10/2015 – 3ª Oficina)

Esse excerto apresenta uma conversa que tive com as crianças no início da terceira oficina de leitura, na qual trabalhamos com os livros dos acervos do PNBE. Pelo que foi exposto na conversa, percebi o quanto fora significativo para elas vivenciar essas experiências com a leitura literária, que perpassou pelo trabalho com as múltiplas linguagens e com a imaginação na infância. Notei que as crianças estavam interessadas em saber sobre a nova história, já que as experiências anteriores com a leitura tinham sido envolventes e instigantes. Isso se revela nas falas das crianças sobre as histórias e na insistência em conhecer outras, com a pergunta: “*Que história você trouxe para contar hoje?*”

Outro fato interessante, que se revela nesse diálogo, está na ideia de que as crianças, ao falarem sobre a narrativa, focalizam principalmente os momentos de tensão e o clímax das histórias, o que aponta para a essência dos sentidos que elas estão produzindo para os textos literários. Sobre a primeira história - “A Bola de Cristal”-, as crianças destacaram o tapete, suporte utilizado para a contação, a personagem da bruxa malvada, que nos mobiliza logo no início da história por transformar seus filhos em animais, o chapéu mágico, elemento fantástico que encanta por suas potencialidades, e o boi malvado, com o qual o rapaz deveria lutar para de dentro dele sair uma águia de fogo que estava com a bola de cristal. Somente após vencer isso tudo, o rapaz pôde salvar a princesa e desfazer seu feitiço. Observa-se que esse momento do clímax

apresenta uma sequência narrativa complexa. Entretanto, as crianças, ao se apropriarem dela, construíram seus próprios sentidos.

Ao utilizar a típica frase que aparece nos contos infantis: “E viveram felizes para sempre”, T. chamou a atenção de outra colega, AL., que prontamente afirmou: “*No casamento da princesa africana eles também viveram felizes para sempre!*”. Sobre essa história, as crianças destacaram os personagens: a princesa, o fogo e a chuva, a comemoração do casamento da princesa, que contou com a degustação de amendoim doce, e a preparação para o casamento, que envolveu a pintura no rosto e a utilização de roupas tipicamente africanas. Esse evento nos indica que as vivências com a literatura perpassaram não somente pela leitura do texto literário, mas pelo trabalho com as múltiplas linguagens.

O que chama a atenção é o fato de que os elementos que tiveram mais destaque nas falas das crianças foram os essenciais para a compreensão do texto, que dizem respeito aos personagens e ao desencadeamento de suas principais ações. Outro fato revela o modo como essas histórias foram apresentadas às crianças, sendo a primeira a partir de um tapete contador de histórias e a segunda pelo trabalho com as diferentes linguagens, próprias do mundo infantil, o que possibilitou uma vivência estética com a literatura.

Sobre essa discussão, vale apresentar outro evento que relata a experiência das crianças com a leitura literária.

*“Iniciei uma conversa com as crianças para saber seus conhecimentos sobre a história antes de realizar a leitura do reconto.*

**PESQ:** *Quem aqui conhece a história da Chapeuzinho Vermelho?”*

**Todas as crianças:** *Eu!*

**PESQ:** *O que acontece nessa história?*

**B:** *O Lobo Mau come a vovozinha da Chapeuzinho Vermelho.*

**LO:** *E depois come a Chapeuzinho Vermelho.*

**T:** *Finge que é a Vovozinha*

**B:** *Depois ele veste a roupa da Vovozinha*

**TM:** *O Caçador acha ele.*

**PESQ:** *E o que o Caçador faz com ele quando o acha?*

**LO:** *“Paft!”*

**LO:** *Captura!*

**G:** *Depois corta a barriga dele!”*

**PESQ:** *Nossa, já estou ficando com medo dessa história.*

**T:** *Você nunca viu uma história assim não, tia?(risos das crianças).*



*(Continuei perguntando sobre a história, ressaltando que queria saber mais sobre ela, queria que me contassem. As crianças começaram a conversar para chegar num consenso sobre como começava a história)*

**LU:** Primeiro ele esconde a Vovozinha.

**B:** Primeiro o Lobo Mau come a Vovozinha.

**PESQ:** E a Chapeuzinho, o que acontece com ela?

**LO:** Ele corre atrás dela. *(A menina faz movimentos com as mãos para ilustrar a corrida do Lobo).*

**B:** Depois come a Chapeuzinho.

**S:** Não, primeiro na história a Mãe da Chapeuzinho Vermelho manda ela levar os biscoitos, doces e salgadinhos pra Vó dela.

**LO:** Aí a Mãe dela falou para ela ir pela cidade, mas ela foi pela floresta.

**B:** A floresta é a terra do Lobo.

**LO:** Aí o Lobo Mau tava enganando ela.

*(...)*

**B:** E o Lobo Mau viu ela entrando na terra dele.

**PESQ:** E aí ele ficou bravo e foi atrás dela?

**G:** Ele falou para ela se recolher. Aí foi com ela lá para casa da Vovó e comeu a vovó! *(A menina faz um barulho com a boca para mostrar o som do lobo comendo a vovó).*

**LU:** Ele escondeu ela e depois comeu.”

*(Transcrição de áudio, 08/12/2015 – 4ª Oficina).*

Nesse fragmento, ao perguntar às crianças sobre o enredo da história clássica “Chapeuzinho Vermelho”, pude perceber que algumas começaram a relatar a história a partir de seu clímax, momento de maior tensão e emoção. B. iniciou falando: “*O Lobo Mau come a vovozinha da Chapeuzinho Vermelho*” e LO. continuou: “*E depois come a Chapeuzinho Vermelho*”. Essas duas falas remetem à ideia de que as crianças tinham conhecimento das personagens e se apropriaram do clímax: período da história em que o lobo engana e ataca as personagens para devorá-las.

Após essas falas, outras crianças se expressaram sobre a narrativa caminhando para a resolução do clímax e do desfecho da história. Nesse percurso, aparece o caçador que encontra com o lobo e, como apontou G.: “*Depois corta a barriga dele!*”.

Essas primeiras manifestações sobre o enredo da história nos revelam um dado importante: o que as crianças, de imediato, lembram-se da história é o clímax. É importante considerar que, do ponto de vista da produção de sentidos, o clímax das histórias é o momento mais esperado e interessante da narrativa, no qual todo o desenrolar dos mistérios é apresentado às crianças, que criam expectativas que podem ser reveladoras ou não da história.

Ao começarem a narrar a história pelo clímax, as crianças demonstraram que os sentidos que produzem para as narrativas constituem suas vivências com a leitura

literária, que agrega experiências, memória, emoções e afetos. Cada um de nós produz um sentido diferente para a história, que pode ser articulado às nossas vivências de leitura. Para Machado (2004),

Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade (MACHADO, 2004, p. 23).

Continuei instigando as crianças a me contarem o que sabiam da história. Percebi que elas conversavam para chegar a um consenso sobre como começava a narrativa. Mais uma vez, a fala de algumas crianças remeteu ao clímax da história, fato que nos leva a considerar que esse momento é envolvente e instigante, ainda mais no caso dessa história, que apresenta o lobo devorando a vovó e a Chapeuzinho Vermelho.

A partir da fala de S.: “*Não, primeiro na história a Mãe da Chapeuzinho Vermelho manda ela levar os biscoitos, doces e salgadinhos pra Vó dela*”, pude perceber que a menina entendera a ideia proposta pela pesquisadora, qual seja, a construção oral de uma narrativa, levando em consideração os elementos que compõem o início, o meio e o fim da história. Ao notar que as crianças pontuavam apenas os acontecimentos ocorridos no clímax da história, S. tentou reorientar a interação entre adultos e crianças considerando a lógica estrutural da história, começando seu relato a partir dos eventos ocorridos no início da narrativa, eventos esses que desencadeiam todos os demais.

S. mobilizou os conhecimentos e a memória das outras crianças da turma de tal modo que elas perceberam que a proposta era narrar a história desde seu início, para que o interlocutor compreendesse seu desenvolvimento e desfecho. O clímax faz parte desse desenvolvimento da história e, de fato, ele é essencial para a narrativa, porém, não é somente essa parte que compõe a estrutura do gênero.

Nesse evento, percebi que havia duas lógicas em jogo na interação: a do adulto, que esperava que as crianças contassem a história com princípio, meio e fim, e a das crianças, que começaram a contar pela parte de que mais gostaram. Esse dado nos leva a questionar algumas noções apressadas sobre a incapacidade da criança de organizar o

pensamento logicamente - princípio, meio e fim, fazendo-nos atentar para uma outra lógica de produção de sentidos: começar pela melhor parte.

Sobre isso, Vigotski (2009, p. 412) ressalta que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem nas crianças é reflexo de seu domínio sobre os instrumentos psicológicos e da sua experiência histórico-cultural no mundo. Ao dominar os meios sociais a partir da linguagem, as crianças podem organizar de forma lógica as ações do pensamento.

Nesse sentido, podemos pensar sobre o papel da experiência estética na formação de leitores, que possibilita um modo específico de significação para a literatura. A experiência estética atua no campo da produção de sentidos em suas múltiplas potencialidades. Para compreender como esse processo é construído pelas crianças a partir de suas vivências literárias, precisamos realizar o exercício da escuta e da sensibilidade, acolhendo as proposições, as indagações e as curiosidades, de modo que tenham a possibilidade de expressar, a partir da linguagem, seus sentimentos, emoções, conflitos e encantamentos de uma determinada narrativa. Machado (2004) ressalta que,

Ao relatar como foi a experiência de ouvir um determinado conto, cada pessoa mostra que ouviu “um” conto, o seu. Algumas coisas chamaram sua atenção, outras não. Às vezes ela é o personagem e vive com ele suas aventuras, outra pessoa observa o cenário como alguém que vê de fora o desenrolar da trama, outra pessoa se emociona e uma outra, ainda, se pergunta sobre a adequação de tal ou qual episódio e assim por diante. O que importa é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva – a narrativa – e a ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um determinando efeito particular sobre cada ouvinte (MACHADO, 2004, p. 23-24).

O evento apresentado anteriormente também aponta outro caminho, que diz respeito à apropriação que as crianças fazem da linguagem escrita a partir de suas experiências com a literatura. Apesar de já ter discutido sobre essa questão na categoria anterior: “Mediações e mediadores de leitura”, acredito ser relevante enfatizar novamente a ideia de que as vivências literárias possibilitam a imersão no universo da linguagem escrita e a ampliação do vocabulário.

Isso se evidencia no trecho em que perguntei o que o caçador fizera com o lobo, quando o encontrou e uma criança, LO., respondeu: “*Paf!* *Captura!*”. O uso do recurso

estilístico “*pafi*” é próprio de textos narrativos e/ou de outros gêneros de textos destinados às crianças pequenas, como poemas, fábulas e histórias em quadrinhos, o que demonstra que essa criança tem vivenciado práticas de leituras significativas, que contribuíram com a apropriação de termos usados frequentemente na língua escrita e o uso devido desses termos em narrativas de histórias. Acredito que o uso da palavra “captura”, para designar a ação do caçador sobre o lobo, revela que a amplitude do vocabulário dessa criança de 5 anos tem a ver com o fato de ela se envolver em situações de leitura/audição de histórias.

Outro fragmento ilustrativo dessa discussão é a fala de G., ao pontuar que o Lobo, quando viu Chapeuzinho na floresta, que era a casa dele, falou para ela “*se recolher*”. Essa expressão, pouco usual na oralidade, também remete ao papel que o texto literário tem de contribuir com as reflexões sobre as múltiplas potencialidades do poder da escrita e do caráter simbólico da linguagem. Para Souza (1994), é

na linguagem, e por meio dela que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica (SOUZA, 1994, p. 21).

Além de usar elementos típicos da linguagem escrita, as crianças também nos mostram uma construção de sentidos muito singular, que tem a ver com suas experiências de leitura e vida, e ao mesmo tempo coletiva, que ocorre a partir das construções dialógicas que fazem entre si e com os adultos. Por estarem imersas na cultura, transformando-a e significando-a, são capazes de construir compreensões particulares sobre os acontecimentos da vida, da mesma forma que podem estabelecer relações de sentido para suas experiências com a arte, que perpassam o modo como se põem em relação com a obra a partir de seus valores sociais e culturais. O evento apresentado a seguir ilustra bem essa ideia.

*“Antes de iniciar a leitura da história, a professora Valquíria instigou as crianças a pensarem sobre o enredo da história.*

**Valquíria:** *O que vocês acham que essa história vai contar?*

**Todas as crianças:** *Do casamento de uma princesa.*

**Valquíria:** *Como vocês acham que é uma princesa?*

**T:** *A princesa tem coroa rosa, sapatinho de cristal*

**S:** *Vestido longo...*

**AL:** *E elas sempre obedecem às pessoas.*

**Valquíria:** *Como é o vestido das princesas?*

**S:** *Azul, rosa, branco...*

**Valquíria:** *E o cabelo das princesas?*

**A:** *Os cabelos das princesas são compridos, lisos e loiros, iguais aos da T. (uma criança da turma).*

*(Valquíria, nesse momento, mostrou a capa do livro para as crianças)*

**Valquíria:** *Olhem a capa desse livro. O que vocês estão vendo?*

**Todas as crianças:** *É uma princesa africana!*

**AL:** *Ela prendeu os cabelos, usa colar e roupas iguais as que a gente está usando.*

**PESQ:** *Isso mesmo, A.*

**AR:** *Ela está vestida com a capulana!”*

*(Nota de campo, 11/09/2015 - 2ª Oficina).*

Nesse fragmento, ao serem indagadas sobre a identidade das princesas, as crianças pontuaram alguns elementos físicos e emocionais que constituem uma representação dessa personagem. T. iniciou falando “*A princesa tem coroa rosa, sapatinho de cristal*” e S. prosseguiu, afirmando: “*Vestido longo...*”. Logo depois AL. nos surpreendeu com a fala: “*E elas sempre obedecem às pessoas*”, o que coloca em evidência a ideia de que a criança, ao interagir com o texto, mobiliza valores que se nutrem de sua experiência pessoal.

Percebendo a importância desse diálogo para a pesquisa, que procura compreender os sentidos que as crianças produzem para suas experiências com o texto literário, a professora Valquíria, que mediou a leitura da história “O casamento da princesa”, instigou as crianças com as perguntas: “*Como é o vestido das princesas? E o cabelo das princesas?*”. S. pontuou algumas cores e AL destacou: “*Os cabelos das princesas são compridos, lisos e loiros, iguais aos da T. (uma criança da turma).*”

Com essa fala de AL., podemos perceber o quanto os estereótipos de beleza estão enraizados na sociedade e repercutem diretamente na formação cultural das crianças. AL., ao apontar que os cabelos das princesas são lisos e loiros, como os de T., indica a necessidade de desconstrução dessas concepções ideológicas e estereotipadas do ser humano, que contribuem para que todos aqueles que não correspondem a um determinado padrão se sintam inadequados. Diante disso, faz-se necessário discutir sobre o conceito de ideologia do cotidiano, de que fala Bakhtin, que faz referência às produções humanas construídas culturalmente.

De acordo com Faraco (2009), ideologia é o nome que o Círculo de Bakhtin costumava usar para designar o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o

direito, a religião, a ética, a política, ou seja, a significação dos enunciados que expressam sempre um posicionamento social valorativo.

Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e; no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade também é uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47).

Nesse sentido, tudo que é ideológico, ou seja, todos os produtos da cultura humana imaterial possuem significado e, por isso, constituem-se como signos, que são intrinsecamente sociais, criados e interpretados no interior dos processos sociais globais que lhes dão significado. Como seres histórico-culturais, vivemos em um mundo de linguagens, signos e significações. “Nós, seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas com a realidade. Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contexto sociais – só ocorrem semioticamente mediadas.” (FARACO, 2009, p. 49).

As crianças da Educação Infantil estão em pleno momento de descobertas e de construção de valores éticos, estéticos e culturais. Por isso, acreditamos que o livro, como objeto cultural e instrumento mediador da relação das crianças com o mundo, oportuniza aos leitores a tomada de posições axiológicas frente aos acontecimentos da realidade. Ao perguntarmos sobre as características das princesas, percebemos que as crianças, como sujeitos produtores **de** e **na** cultura, atribuem diferentes sentidos ao mundo e à literatura, pois as relações dialógicas que se instauram nas vivências de cada uma se fazem presentes no ato de significação. Em permanente diálogo com a história, as crianças vão construindo valores, ideologias e discursos que refletem em seus modos de ver, agir e compreender o mundo em que vivem.

De acordo com Candido (2011)

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura prescrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 175).

Todos os seres humanos necessitam criar ideologias do cotidiano, ou seja, simbolizações do real que são representados pelas imagens. O mundo infantil está repleto de signos e símbolos ancorados no mundo adulto, muitas vezes representados por imagens estereotipadas.

Para Machado (2004, p. 32), “se as crianças operam com imagens estereotipadas, seu aprendizado será pobre de sentido, de experiência pessoal”. As ilustrações dos livros de literatura, por atuarem na construção de sentidos pelas crianças, possibilitam uma experiência diferente daquelas disponíveis na cultura de massas. Por estarem em contato constante com imagens, na maioria das vezes estereotipadas e desprovidas de sentido, as crianças do mundo de hoje necessitam dessa experiência estética com a obra literária. No caso em questão, a princesa da história era uma princesa africana e, portanto, não correspondia aos padrões das princesas européias, dos contos tradicionais.

Sobre a relevância das imagens na produção de sentidos, é interessante pontuar a interação que as crianças pequenas estabelecem com o texto escrito a partir da “leitura” que realizam das ilustrações. Para Ramos (2013), a articulação entre texto e imagem corrobora para a construção dos sentidos pelas crianças para os textos lidos para/com elas.

A produção de imagens está vinculada ao domínio simbólico, o que as torna mediadoras entre o espectador e a realidade (...). A arte da ilustração, por ser feita de imagens, fundamenta-se na criação de representações que substituem seres, coisas, sentimentos e ações (RAMOS, 2013, p.16).

Agindo no campo da significação, as ilustrações permitem às crianças experiências singulares com o objeto livro e a construção de conhecimentos, atuando como instrumento mediador na formação do leitor.

O evento abaixo é representativo dessa discussão sobre as potencialidades das ilustrações no processo de construção de sentidos pelas crianças para o texto literário.

*“Nesse momento as crianças folheavam os livros do acervo do PNBE.*

**AL:** *Olha, tia, que bruxa feia!*

**T:** *Dá até medo!!!*

**LO:** *Deixa eu ver depois, AL.?*

**T:** *Vai ficar com medo, hein, Lolô! (risos)*

**L:** *Eu tô com um livro do lobo. Eu conheço umas histórias do lobo, mas essa é diferente.*

**PESQ:** *É mesmo?! Por quê?*

**L:** *Ele está muito magro e pequeno.*

*(L. está com o livro “Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante”)*

**G:** *Tia, olha esse livro... É do coelho que quer se pretinho!*

**S:** *A gente já conhece essa história! Tia Valquíria já leu.*

*(S. está se referindo à história “Menina bonita do laço de fita”)*

**G:** *Ele quer ser pretinho igual à menina pretinha!*

**PESQ:** *Eu gosto muito dessa história!*

**Algumas crianças:** *Eu também!”*

*(Nota de campo, 20/10/2015)*

Nessa conversa, observei que a ilustração constitui uma porta de entrada das crianças pequenas ao universo da literatura. Por não decodificarem, ainda, a escrita, as crianças apreciam e produzem sentidos para um texto a partir da leitura que fazem das ilustrações que compõem a obra. Na literatura infantil, texto e imagem se mesclam e compõem, na maioria das vezes, o todo de sentido da narrativa.

Fica evidente, nesse evento, que o primeiro contato com a história se fez a partir da leitura visual que as crianças realizaram das ilustrações dos livros de literatura. Durante esse processo, elas mobilizam emoções, memórias, vivências e conhecimentos sobre o mundo em que vivem, compartilham sensações, constroem enredos e se envolvem com o mundo fantástico da literatura. É interessante perceber, por exemplo, que a AL., ao encontrar o livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, surpreendeu-se com a ilustração da capa, em que aparece uma bruxa, afirmando: “*Olha, tia, que bruxa feia!*”, no mesmo momento em que T. demonstrou o sentimento que aquela imagem lhe causava: “*Dá até medo!!!*” referindo-se à mesma ilustração. Essa reação desperta a curiosidade de LO. sobre o livro, pedindo para vê-lo logo em seguida.

Mesmo conscientes de que a obra literária faz parte do mundo da ficção, do imaginário, as crianças têm emoções reais para suas experiências com a leitura, o que contribui para a construção de suas personalidades. Para Vigotski (2010, p. 206), a emoção que sentimos sobre determinada obra de arte é sempre real, independente se a causa relacionada a ela for real ou não. “As causas da emoção não são evidentemente materiais, mas os sentimentos que emergem constituem vivências reais de uma dada situação. É sempre real a emoção vinculada à nossa construção imaginária”.

A leitura que as crianças pequenas fazem das ilustrações pode mobilizar novos saberes sobre as narrativas. Isso se evidencia na fala de L. que, analisando as ilustrações do livro “Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante”, afirmou: “*Eu tô com um livro do lobo. Eu conheço umas histórias do lobo, mas essa é diferente. Ele está muito*



*magro e pequeno.*”. Essa fala legitima a ideia de que as ilustrações proporcionam às crianças uma interação diferenciada com o texto, atuando de forma única no processo de construção de sentidos para o texto literário. Esse movimento de construção de sentidos perpassa o modo como as crianças interpretam e ressignificam as ilustrações a partir de suas vivências individuais e coletivas. De acordo com Machado (2004),

A experiência da história, (...) é singular e inquestionável, depende do momento da história pessoal de cada um e é sempre uma conversa entre dois reinos de imagens: o reino de imagens presente na obra de arte e o reino de imagens que constitui a experiência de mundo de quem entra em contato com essa obra (MACHADO, 2004, p. 42).

Vale ressaltar que a ilustração corrobora, sobremaneira, com a apropriação do texto literário. Isso acontece porque as crianças, geralmente, recorrem às ilustrações para reconstruírem a narrativa, uma vez que elas ainda não decodificam as palavras escritas de forma autônoma. A partir da fala de G., que, ao folhear o livro “Menina bonita do laço de fita”, ressaltou: “*Tia, olha esse livro... É do coelho que quer ser pretinho!*”, pude perceber como esse processo se evidencia. Observando as ilustrações do livro, a menina lembrou sua vivência da leitura e destacou um trecho do desenvolvimento da história, que tem a ver com ideia de o coelho querer ser pretinho igual à menina. A proposição de G. fez despertar a memória de outras crianças, que logo afirmaram conhecer a história, pois a leitura desta foi mediada pela professora.

Para Machado (2004, p. 24), “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo”. Nesse sentido, é possível considerar que as ilustrações têm a função de mediar a relação das crianças com o texto literário, contribuindo, assim, para a produção de sentidos pelas crianças para suas experiências com a literatura.

O evento a seguir apresenta essa interação que as crianças constroem entre texto e imagem no processo de produção de sentidos.

**“Valquíria:** *Que festa é essa?*

*(A professora instigava as crianças a pensarem sobre o enredo da história “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”).*

**Valquíria:** *Quem iria convidar a bruxa para uma festa? O que vai acontecer nessa história?*

**AL:** *A bruxa é malvada nas histórias.*

**T:** *É mesmo! Na história da Branca de Neve ela faz feitiços...*

**G:** *E na Chapeuzinho Vermelho...*

**LO:** *Não tem bruxa, é Lobo...*

**G:** *Eu sei, mas o lobo é mau igual à bruxa.*

**T:** *Eu iria na festa, não tenho medo de bruxa.*

**AL:** *Nem eu, nem de bruxa, nem de lobo.*

**LO:** *Aí! Eu tenho medo de bruxa. Acho que não vou à festa... que medo dessa história!*

**T:** *Essa bruxa é muito feia!*

*(Depois desse momento inicial de conversa, Valquíria iniciou a leitura da história).*

**Valquíria:** *“Bruxa, bruxa, por favor, venha à minha festa. Obrigada, irei sim, se você convidar o gato.”*

**AL:** *Nossa, que lindo!*

*(A menina estava se referindo à ilustração do livro).*

*(...)*

**Valquíria:** *Árvore, árvore, por favor, venha à minha festa. Obrigada, irei sim, se você convidar o duende.*

**G:** *Ué, mas árvore não fala!*

**LO:** *Mas é uma história, né!*

**Valquíria:** *Duende, duende, por favor, venha à minha festa.*

**Algumas crianças:** *Credo! Que bicho mais feio!*

**AL:** *Olha o nariz dele...*

**Valquíria:** *Obrigada, irei sim, se você convidar o dragão.*

**B:** *Nossa!!! Olha o fogo saindo da boca dele!*

*(...)*

**AR:** *O lobo está disfarçado de Vovozinha.*

**AL:** *Ele quer pegar alguém e devorar!*

**LO:** *A Chapeuzinho Vermelho! Coitadinha...”*

*(Nota de campo, 20\10\2015 – 3ª Oficina)*

Nesse evento, que ocorreu durante a terceira oficina de leitura, a professora iniciou a mediação do texto instigando as crianças a pensarem sobre o enredo da narrativa “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” a partir das perguntas: “*Quem iria convidar a bruxa para uma festa? O que vai acontecer nessa história?*” As crianças, que estavam observando a capa do livro em que aparece o rosto da bruxa, logo começaram a expressar seus conhecimentos sobre essa personagem, como AL., que afirmou: “*A bruxa é malvada nas histórias.*” Com essa fala, a menina demonstrou que já tivera outras experiências com a leitura de histórias nas quais a bruxa era personagem. Isso porque os contos geralmente trazem personagens malvados, como a bruxa e o lobo.

Essa fala de AL. acionou a memória de outras crianças da turma, que relembrou o nome de histórias que apresentam um desses dois personagens, como “Branca de Neve” e “Chapeuzinho Vermelho”. T. pontuou: “*É mesmo! Na história da Branca de Neve ela faz feitiços...*”. É interessante perceber que, para as crianças, esses

dois personagens apresentam semelhanças no que concerne à personalidade de cada um. Nas histórias infantis, a despeito de a bruxa e o lobo viverem fazendo maldades com as pessoas, são personagens queridos pelas crianças, talvez pelo fato de despertarem sensações como medo, suspense e curiosidade nos pequenos leitores.

As experiências que as crianças têm com diferentes histórias infantis vão constituindo suas vivências no mundo da cultura, vivências essas que perpassam o mundo real e imaginário. A narrativa “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” apresenta personagens típicos do mundo ficcional, porém, seu enredo trabalha com uma situação real, qual seja, a realização de uma festa. Ao aceitarem o pacto ficcional proposto pela narrativa, as crianças se envolveram no mundo fantástico e começaram a falar sobre a possibilidade de frequentar uma festa na qual um dos convidados especiais era a bruxa. T. afirmou: “*Eu iria na festa, não tenho medo de bruxa*” e LO. Destacou: “*Aí! Eu tenho medo de bruxa. Acho que não vou à festa... que medo dessa história!*”.

Com essas falas, podemos notar que as crianças apresentam sentimentos divergentes no que concerne à personagem bruxa. Provavelmente, elas tiveram experiências similares de leitura de outras histórias infantis, mas as vivências internas de cada uma foram diferentes. Isso porque a relação das crianças com o meio, mesmo que em situações iguais, são diferentes, pois cada uma constrói um sentido para a vivência.

Vigotski (1993/94) aponta que o mesmo evento no mundo social é vivido de forma muito diferenciada pelos sujeitos. Essa interpretação social do desenvolvimento real – interpretação dos elementos do mundo – possibilita ao sujeito se colocar para além de si e construir o novo. Para construir algo novo, os sujeitos precisam interpretar o evento social – enraizar. Enraizar não significa internalizar os eventos do mundo como eles são e acontecem e, sim, interpretar esses eventos a partir do que estamos vivendo no mundo. Porta um ato de significação, está sempre se transformando e compondo nossa personalidade e consciência, de forma que nós voltamos ao mundo de forma diferenciada. Nas palavras de Belmiro e Maciel (2014):

A depender da experiência de leitura, teremos aproximações diferenciadas, camadas de estados filosóficos, podenrações e sentimentos e, no entanto, estamos todos juntos, crianças, jovens, adultos, todos envolvidos, à sua maneira, pela obra e pelo que ela nos provoca (BELMIRO e MACIEL, 2014, p. 68).

Após essa conversa inicial com as crianças, a professora Valquíria iniciou a leitura propriamente dita da história. As crianças se mostraram envolvidas no enredo e atentas às ilustrações, que as surpreendiam a cada momento. Isso se revela nas falas das crianças que ora acham as ilustrações lindas, ora as consideram feias e assustadoras. Nesse livro, o diálogo que ocorre entre texto e imagem contribui para a produção de sentidos pelas crianças para a narrativa e permite que elas interajam com o texto de forma autônoma e singular. Essa interação é importante para que as crianças possam construir uma relação afetiva com o texto, como também novos conhecimentos.

Faz-se relevante destacar um trecho em que aparece na história o personagem lobo usando uma roupa típica da vovozinha. No momento em que observam esse detalhe, as crianças se inquietam, justamente pelo fato de conhecerem as características desse personagem. AR. afirmou: “*O lobo está disfarçado de Vovozinha*” e LO. completou a ideia, destacando: “*Ele quer pegar alguém e devorar!*”. Essas falas confirmam a ideia de que as crianças acionam suas experiências de leitura para compreenderem os sentidos propostos pela narrativa.

Assim que virei a página, as crianças se depararam com a imagem da Chapeuzinho Vermelho e LO. apontou: “*A Chapeuzinho Vermelho! Coitadinha...*” Isso porque compreendera que, se o lobo estava disfarçado de vovó procurando alguém para comer, esse alguém só poderia ser a menina. Essa conclusão só é possível à medida que as crianças estabelecem uma relação entre essa história e outras em que aparecem esses personagens e o enredo leva a considerar tal fato. Isso evidencia as vivências que as crianças têm com a literatura na primeira infância e os caminhos que percorrem na construção de sentidos para o texto literário, que perpassa o modo como elas compreendem o texto articulando-o a outras experiências de leitura. Para Belmiro e Maciel (2014),

A invenção, que é de fato o que define o conteúdo da literatura, se apóia numa narrativa que hoje vem assumindo fortemente um viés metaficcional. Livros que falam de livros, narrativas dentro de narrativas, personagens que saltam de uma história para outra, imagens que remetem a outras imagens, a personagem de outros lugares e que evocam emoções, mas que também são metáforas ousadas de um tempo que requer a experiência para sua leitura, tudo isso contribui para mostrar uma feição da arte literária que busca não só um leitor mirim, mas o jovem e o adulto num mesmo livro (BELMIRO e MACIEL, 2014, p. 68).

Sobre essa intertextualidade que vem acontecendo nas histórias infantis, é importante pontuar o papel dos recontos no processo de construção de sentidos das histórias. Ao escutarem um relato de determinada história, as crianças têm a oportunidade de acionar conhecimentos anteriores, oriundos de suas experiências com o texto literário, construindo novos saberes sobre as histórias. Também podem compreender qual a influência que um texto tem sobre outro, seus pontos comuns e divergentes. O evento apresentado a seguir contribui para adensar a discussão proposta.

*“Nesse momento, estava lendo para as crianças a história “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante.”*

**PESQ:** *“Assim que a vovó virou as costas o lobo saltou sobre ela e, em um segundo, já havia a engolido inteirinha.”*

*(As crianças arregalaram os olhos de espanto.)*

**G:** *Mas sem morder?*

**LO:** *Ela já ia estar morta, G.*

*(...)*

**PESQ:** *“...Espere, tenho algo muito mais saboroso do que eu, gritou Chapeuzinho Vermelho agarrando o garrafão de refrigerante favorito de sua vovó da cesta. Mais saboroso do que você? Gritou o lobo com uma voz de trovão. Arrancando o garrafão das mãos de Chapeuzinho Vermelho e lobo tomou todo o refrigerante, suficiente para uma semana inteira, de uma só vez. Logo em seguida, o lobo começou a bufar...”*

**T:** *A Vovozinha vai sair de dentro dele.*

**PESQ:** *“...Aí, aí, aí, resmungava o lobo, então, de repente, o lobo soltou um enorme arrote e de sua boca voou a vovó...”*

**T:** *Sabia!*

**G:** *Mas ninguém abriu a barriga dele não?*

**T:** *Não!*

*(...)”*

*(Transcrição de áudio, 08/12/2015 – 4ª Oficina).*

É interessante perceber como as crianças vão mobilizando seus conhecimentos sobre a história clássica “Chapeuzinho Vermelho” para construir novas compreensões para o relato “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”. Apesar de apresentar um enredo diferenciado da história original, o relato contém semelhanças no que concerne aos personagens e ao clímax da história. Chapeuzinho Vermelho é um menino chamado Tomás e não uma menina, como de costume. Essa ideia causou um estranhamento nas crianças, mas o desenrolar do clímax da narrativa foi o momento de maior conflito para as crianças, que estavam convictas de como tudo iria acontecer.

Isso se revela no momento em que narrei que o lobo saltara sobre a vovó e a engolira inteirinha, quando G. pontuou: “*Mas sem morder?*”. Percebi que as crianças ficaram assustadas com a situação narrada, mas ainda assim acreditavam em um final feliz, pois já tinham vivenciado esse enredo a partir da leitura da história clássica. Ao ler que o lobo tomara todo o refrigerante e, em seguida, começara a bufar, outra criança, T. falou: “*A Vovozinha vai sair de dentro dele*”. Essa proposição da menina realmente acontecera no desenrolar da história e, percebendo que sua hipótese fora correta, ela afirmou: “*Sabia!*”.

Entretanto, o fato de a vovozinha sair de dentro do lobo depois de um arrote provocou uma inquietação em G., que perguntou: “*Mas ninguém abriu a barriga dele não?*”. Essa colocação indica que a menina acionara seus conhecimentos sobre a história, mas foi surpreendida com um desfecho que, apesar de esperado, ocorreu de forma diferenciada. Nessa história, não há caçadores de lobo para fazer o resgate da vovó e de Chapeuzinho Vermelho. Ao contrário, Chapeuzinho se mostra esperto e consegue se salvar e resgatar a vovó. Nesse sentido, a experiência de ler/escutar o relato de uma história provoca no leitor novas emoções e conhecimentos, além de possibilitar o intercâmbio de vivências com a leitura. Para Manguel (1997)

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. O processo pelo qual o círculo se completa não é, (...) apenas intelectual; lemos intelectualmente num nível superficial, apreendendo certos significados e consciente de certos fatos, mas ao mesmo tempo invisivelmente, inconscientemente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, ingerindo-o, fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele outra coisa que ainda não aprendemos (MANGUEL, 1997, p. 201).

Diante disso, podemos situar a experiência da leitura no campo da produção de sentidos, vez que, ao encontrar o texto, o leitor pode estabelecer uma relação ficcional e, ao mesmo tempo real, com a leitura, constituindo, assim, suas vivências.

Nessa categoria, ao apresentar as analogias que as crianças fazem sobre os textos literários, a partir de suas memórias e experiências, pude observar como vai se evidenciando o processo de produção de sentidos e o protagonismo das crianças durante a leitura do texto literário. Mais do que isso, compreendi que as crianças, a partir de suas falas e interpretações da arte e da vida, mostram-nos que o universo infantil tem

peculiaridades que o distinguem do universo adulto. Considerar essas particularidades significa acolher e escutar as crianças, aceitando suas proposições e percepções sobre as histórias e o mundo em que vivem.

Por ser uma forma de expressão, a literatura tem o papel formador da personalidade, está ligada à complexidade da sua natureza e, por isso, tem a capacidade de humanizar, fazendo de nós, leitores, pessoas mais sensíveis e abertas ao outro.

### **5.3. Categoria 3 - Tempos, espaços e suportes de leitura**

Como já dito, na escola, os principais mediadores da relação das crianças com a leitura são os professores. Essa mediação envolve a organização de espaços, tempos e materiais de leitura a serem apresentados às crianças, pois a formação do leitor requer o engajamento dos profissionais em ações que assegurem o acesso dos sujeitos aos bens culturais.

Essas ações precisam considerar os tempos e os espaços destinados à leitura, assim como os materiais e os suportes nos quais a leitura será realizada para/com as crianças. Considerando que a organização dos tempos e espaços é essencial para a atividade da leitura, segundo Manguel (1997),

quer escolhamos primeiro o livro e depois o cantinho apropriado, quer encontramos o canto e depois decidamos qual o livro adequado ao clima do lugar, não há dúvida de que o ato de ler no tempo requer um correspondente ato de ler no espaço, e a relação entre os dois é inextrincável (MANGUEL, 1997, p. 178).

Além da organização dos tempos e espaços, a escolha do livro ou de materiais de leitura são passos importantes no processo de formação de leitores. Essas escolhas contribuem com a produção de sentidos pelas crianças para suas vivências com o texto literário materializado em múltiplas linguagens. Portanto, é preciso que o mediador realize o convite à leitura, promovendo situações de envolvimento efetivo das crianças em espaços e momentos de leitura compartilhada. Isso só é possível a partir do momento em que se considerar a leitura como atividade formativa, que requer tempo para ser realizada e apreciada. Para Vigotski (2010),

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida (VIGOTSKI, 2010, p.163).

Ao nascer no meio cultural, o ser humano se apropria desse meio. Essa capacidade de interpretar os elementos do meio constitui a vivência. O social é comum para todos, mas a partir do enraizamento, que se dá nas vivências, torno-me um ser cultural. O processo de humanização se caracteriza pela busca da alteridade - eu me reconheço como humano a partir das relações que teço com o outro -, que traz fragmentos da identidade. Por isso, a minha dimensão como ser humano está na fronteira entre eu e o outro.

O ser humano só se humaniza quando enraíza a cultura, vivenciando modos singulares de ser e estar no mundo, na unidade existente entre sujeito e meio. Ao enraizar a cultura, o humano começa a dominar determinados artefatos culturais, que vão constituir sua personalidade e consciência como sujeito histórico-cultural que vive, transforma e ressignifica o mundo. O ser humano é aquele que se situa a partir de sua vivência interna e externa. Está em um determinado espaço-tempo, está no meio, em uma sociedade, ele transforma o meio e, ao transformar o meio, ele também se transforma. Para Vigotski (2010),

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 351-352)

Nesse sentido, a organização dos espaços/tempos de leitura visa à formação leitora das crianças, contribuindo com a sua inserção e participação na cultura. Essa formação estética possibilita a inserção social e o desenvolvimento de uma cidadania crítica. De acordo com Rösing (2014),

É preciso dar condições à criança e ao adolescente para que não apenas decodifiquem os signos, mas para que possam também atribuir



sentidos a eles, transformando-se em leitor crítico capaz de enunciar posicionamentos críticos a manifestações de educação, da cultura, da arte, do mundo (RÖSING, 2014, p. 218).

Diante disso, faz-se relevante destacar a atuação dos mediadores da leitura na organização de espaços, tempos e acervos de leitura. Mais do que isso, o mediador deve ser aquele que desperta o gosto das crianças pela leitura, atuando de modo singular no encontro entre textos, leitores e leituras.

Os suportes nos quais a leitura literária circula exercem também o papel de mediadores do processo de produção de sentidos, uma vez que, como objeto cultural construído socialmente, o suporte possibilita uma aproximação das crianças com as experiências literárias envolventes e instigantes. O evento apresentado abaixo permite refletir sobre essa questão.

**PESQ:** *Vocês gostam de escutar histórias?*

**Todas as crianças:** *Sim!*

**LO:** *Eu gosto da Chapeuzinho Vermelho.*

**B:** *Eu do João e o pé de feijão.*

**S:** *Rapunzel*

**T:** *Eu prefiro da Barbie Bailarina.*

**PESQ:** *Olha, que legal! Vocês conhecem um monte de histórias! Quem conta essas histórias para vocês?*

**LO:** *Minha mãe!*

**T:** *Tia Valquíria!*

**B:** *Minha mãe, mas ela conta no tablet.*

**Todas as crianças:** *A minha também!*

**LO:** *Eu leio histórias no livro mesmo!*

**PESQ:** *Legal! Ouvir histórias é muito bom, não é?!*

*(Nota de campo, 25\08\2015 – 1ª Oficina).*

Nessa conversa com as crianças, que ocorreu durante a primeira oficina de leitura, eu buscava conhecer as experiências que elas tinham com a literatura no contexto da casa e da escola. Com as perguntas: “*Vocês gostam de escutar histórias?*” e “*Quem conta essas histórias para vocês?*”, provoquei as crianças a me contarem suas histórias prediletas e o modo como elas eram contadas. Ao citarem algumas histórias, como “Chapeuzinho Vermelho” e “João e o pé de feijão”, as crianças destacaram que a sua leitura era realizada a partir do uso do *tablet*. Isso me fez refletir sobre a questão da mediação, que se dá a partir de signos e instrumentos que concorrem para o processo de atribuição de sentidos para os textos literários.

O uso do *tablet* como suporte nos evidencia que, contemporaneamente, novos suportes de leitura, ao lado do livro, permitem uma aproximação das crianças com as manifestações artísticas e culturais. Assim, os professores e a família precisam considerar a relação das crianças com esses novos aparatos culturais. Para Versiani (2013),

Os vários suportes da leitura cumprem finalidades distintas no âmbito da formação. Dessa forma, livros, telas e outros suportes, cada um a seu modo insubstituível, contariam para o fortalecimento da capacidade de ler de crianças, jovens e adultos, no processo de formação que não se esgota (VERSIANI, 2013, p.19).

Nesse diálogo entre diferentes suportes de leitura, as possibilidades de perceber e sentir das crianças são ampliadas, contribuindo com a produção de sentidos para o texto literário. O uso de diferentes suportes de leitura - a tela, a televisão, o computador - requer mediação adequada daqueles que realizam o convite à leitura. De acordo com Micarello et al (2012),

Nas relações que as crianças estabelecem com a leitura, estão presentes, simultaneamente, dois tipos de mediação. A mediação dos instrumentos materiais se faz a partir da relação que os pequenos estabelecem com os diferentes suportes nos quais os textos ou os enredos circulam no espaço da sala de aula; a mediação dos signos ou ferramentas simbólicas se dá a partir da linguagem na qual os textos se materializam, cujos sentidos se constroem na relação com o outro, seja ele o professor ou os pares (MICARELLO et al, 2012, p. 2).

O papel do mediador na escolha dos suportes nos quais a leitura irá se realizar é importante na medida em que diferentes suportes necessitam de mediações de naturezas também diversas. Ler uma história com um livro é diferente de realizar tal leitura a partir de um *tablet*, da mesma forma que o uso de materiais visuais, como o tapete contador de histórias, requer mediações distintas daquelas realizadas com outros suportes de leitura.

O tapete contador de histórias não é apenas um meio material no qual o texto circula, visto que o texto ganha vida pelas próprias ações que o suporte permite realizar no cenário da história, com as personagens que a compõem. As repercussões disso para os processos de apropriação do texto pelas crianças podem ser analisadas com base no evento que descrevo a seguir.

*“Depois de ter contado a história “A Bola de Cristal”, convidei as crianças a conhecerem o tapete, manuseando-o.*

**PESQ:** *Crianças, agora vocês podem sentar aqui no tapete. Passem a mão, sintam como ele é feito, seus encaixes, passagens secretas, formas e tesouros escondidos...*

*(Nesse momento algumas crianças deitaram-se no tapete e ali ficaram apreciando aquela obra de arte).*

**AL:** *Nossa, tia! É muito gostoso aqui!*

**LO:** *É muito macio! Dá até vontade de dormir.*

**T:** *É fofo!*

*(As crianças brincaram por algum tempo com os personagens, criando novos enredos e falas para eles e conversando entre si, produzindo novas histórias. AL se destacou nesse momento sendo a protagonista das situações criadas nas novas histórias, baseadas no cotidiano das crianças.)*

**AL:** *Eu vou ser a princesa!*

**T:** *Eu quero ser a bruxa!*

**AL:** *Tá bom, mas você vai ter que trabalhar no castelo.*

**LO:** *Eu quero ver a bola de cristal!*

**AR:** *Eu vou ser a baleia!*

*(...)*

**AL:** *Todo mundo vai morar no castelo e viver feliz para sempre.*

*(Nota de campo, 25/08/2015 – 1ª Oficina).*

O tapete contador de histórias foi utilizado na primeira oficina, na qual foi contada a história “A Bola de Cristal”. O mediador, ao contar a história, recorreu ao tapete, o que possibilitou uma experiência diferenciada com o texto.

Atuando como um auxiliar mnemônico à contação da história, o tapete possibilitou uma interação singular, e ao mesmo tempo coletiva, entre o mundo fantástico dos contos de fada e a própria vida. Depois da contação, momento em que as crianças foram convidadas a manusear o tapete, elas puderam ressignificar a história e produzir novos sentidos para essa experiência a partir de suas brincadeiras com os personagens e cenários.

Admiradas com a beleza, textura, cheiro e segredos do tapete contador de histórias, as crianças tiveram a oportunidade de reviver e recriar a narrativa, emocionar-se, sentir prazer e aflição, resgatar fatos misteriosos e conflitantes e compartilhar saberes sobre a leitura. Vivendo a literatura com o corpo, cheiro e palavras, puderam experimentar a fruição estética. De acordo com Vigotski (2010),

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir

igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética. (VIGOTSKI, 2010, p.352).

No momento em que manuseavam os personagens e os cenários da história, as crianças contavam e recontavam a história e criavam novos personagens e narrativas, ancoradas na experiência com a leitura realizada anteriormente. AL., ao produzir algo novo a partir da narrativa ouvida, desenvolveu uma atividade criadora, demonstrando, em seu comportamento, as relações que estabelecera entre fantasia e realidade.

Ao falar sobre as relações entre imaginação e realidade, Vigotski (2009) destaca que a imaginação se apoia na experiência, assim como a experiência se apoia na imaginação, pois cabe considerar que a imaginação, na qualidade de atividade humana, é afetada pela cultura e pela linguagem, historicamente construídas. Para ele, imaginação e fantasia constituem a atividade criadora do homem. “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.” (idem, p. 20).

O tapete, como suporte que possibilita vivências de práticas de leitura significativas, permite a produção de uma multiplicidade de sentidos para o texto literário pelas crianças da Educação Infantil. Isso porque, nessa idade, as crianças gostam de manipular, tocar objetos e utilizar a linguagem corporal como forma de comunicação mais enfatizada. Sobre isso Versiani, (2008) destaca que

Podemos dizer que “ver” e “ler” participam de uma experiência de compreensão do texto e mais do que isso de compreensão de como a língua escrita e o universo de outros sinais e desenhos em relação com ela – muito presentes em livros de literatura, buscam representar o mundo (VERSIANI, 2008, p. 112).

Para Vigotski (2010, p. 331), “uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária”. O evento a seguir permite aprofundar essa questão, ao apresentar uma experiência de trabalho com a literatura a partir das múltiplas linguagens.

*“Com o intuito de envolver as crianças em um ambiente fantástico e ao mesmo tempo real da narrativa, colocamos para tocar na sala de aula um CD com várias músicas africanas que as crianças logo reconheceram.*

**AR:** *Tia, essa música é africana!*

**PESQ:** *É sim! Como você sabe, A.?*

**AR:** *Tia Valquíria trouxe um monte de música africana pra gente ouvir. Essa é igualzinho!*

**AL:** *É música de capoeira!*

**T:** *Mas a capoeira também veio da África!*

**Valquíria:** *A capoeira é de origem africana!*

**PESQ:** *Nossa, vocês estão sabendo de tudo, hein!*

**T:** *A gente estudou com a tia Valquíria!*

*(As crianças se mostravam entusiasmas com as músicas que escutavam. Em alguns momentos cantavam, acompanhando o ritmo da música, em outros dançavam, sentindo a música com toda a corporeidade. Pelos sorrisos, demonstravam felicidade e encantamento com o ambiente africano recriado na sala de aula)."*

*(Nota de campo, 11\09\2015 – 2ª Oficina)*

Esse evento ocorreu durante a segunda oficina de leitura. Nessa oficina, preparamos o espaço/tempo da sala de atividades de tal modo que as crianças puderam vivenciar com todos os sentidos a história “O casamento da princesa”. Preparamos o ambiente com músicas e instrumentos africanos e nos envolvemos, adultos e crianças, em um pacto ficcional que abarcou pinturas no rosto e o uso de “capulanas”, roupas tipicamente africanas.

Ao colocar um CD com várias músicas africanas para tocar na sala, percebi que as crianças as reconheceram rapidamente, vez que já haviam vivenciado atividades como esta na escola, como afirmaram AR: “*Tia Valquíria trouxe um monte de música africana pra gente ouvir. Essa é igualzinho!*” e AL: “*É música de capoeira!*”. Envolvidas com o som da música, dançavam, cantavam e observavam toda a preparação que fizemos para a história. Por vezes, comentavam com outras crianças sobre as roupas e acessórios, ou sobre as pinturas na pele e as músicas. Para Vigotski (2010, p. 333),

*essas interferências sensoriais estão construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética.*

Podemos dizer que essas vivências estéticas com a literatura possibilitam uma imersão do leitor no mundo mágico das narrativas. Nesse sentido, faz-se relevante considerar o papel do mediador não só na organização de tempos e espaços de leitura, como também na seleção de acervos e de suportes nos quais a leitura se apresentará, de modo que esse encontro proporcione encantamento e gosto pela literatura, como é possível apreender no evento a seguir.

*“Cheguei à sala de aula com uma caixa na mão e iniciei uma conversa com as crianças.*

**PESQ:** *No encontro de hoje eu tenho uma surpresa para vocês, que está guardada dentro desta caixa.*

*(Mostrei a caixa para as crianças)*

**PESQ:** *O que vocês acham que tem dentro desta caixa?*

*(Fiz essa pergunta para instigar as crianças a pensarem e exporem suas opiniões).*

**Algumas crianças:** *Brinquedos.*

**B:** *Doces.*

**G:** *Pipoca.*

**S:** *Tapete de histórias.*

**LO:** *Coisas de princesa.*

**AL:** *Contos de fadas.*

**AR:** *Livros!*

**PESQ:** *Olha, gente, o que o AR. falou. Você pode repetir pra gente?*

**AR:** *Livros!*

**PESQ:** *Mas que tipo de livros vocês acham que tem na caixa?*

**LO:** *De princesa.*

**T:** *De bruxas*

**AL:** *Contos de fadas*

**AR:** *Aventura...*

**PESQ:** *Aqui na caixa tem mais de um livro. Vamos conhecer quais são?*

**Todas as crianças:** *Sim!”*

*(Nota de campo, 20/10/2015 – 3ª Oficina)*

Na terceira oficina de leitura, que foi planejada a partir dos livros do acervo do PBNE, apresentei às crianças uma caixa fechada e iniciei uma conversa com elas a fim de instigá-las a formular hipóteses sobre o conteúdo da caixa. Algumas citaram objetos/coisas típicas do mundo infantil, como brinquedos, doces e pipocas. Outras, relembando suas vivências anteriores com a literatura, destacaram: *“S: Tapete de histórias; LO: Coisas de princesas; AL: Contos de fadas; e AR: Livros.”*

Nessa oficina, a intenção era apresentar às crianças o universo do mundo mágico dos livros e, para isso, preparei esse momento como forma de exercitar o encantamento literário nas crianças. De acordo com Manguel (1997, p. 149), “os livros declaram-se por meio de seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declaram-se também pelo tamanho”. Minha intenção, ao preparar o espaço e os materiais, foi permitir que as crianças estivessem receptivas ao que os livros tinham a declarar.

Depois que AR. descobriu o mistério da caixa, afirmando que dentro dela havia livros, perguntei às crianças: *“Mas que tipo de livros vocês acham que tem na caixa?”*. LO. começou respondendo: *“De princesa”*, logo T. pontuou: *“De bruxas”*, AL

destacou: “*Contos de fadas*” e AR: “*Aventura*”. Essas colocações nos evidenciam que as crianças têm experiências distintas com o texto literário e reconhecem as especificidades de cada um. Demonstram também que as crianças se apropriam das narrativas a partir do contato que estabelecem com o objeto livro. Para Manguel (1997)

Durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de talismã. (...) Há algo em relação à posse de um livro – um objeto de pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas – que dota o leitor do poder de criar uma história, e o ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação. O que importa nessas recitações é que o momento da leitura seja plenamente reencenado – isto é, com um leitor, uma platéia e um livro –, sem o que a apresentação não seria completa (MANGUEL, 1997, p. 143).

Corroborando com as ideias de Manguel, acredito que as vivências proporcionadas às crianças no momento da leitura possibilitam o seu acesso aos bens culturais e artísticos. Isso só é possível a partir da atuação dos mediadores de leitura que, assegurando o direito da criança à leitura, propõe-se a organizar tempos, espaços, acervos e materiais de leitura.

Nessa categoria, ao discutir a necessidade de planejamento e de desenvolvimento de ações que envolvam as crianças no mundo da literatura, busquei destacar eventos que, a despeito de suas especificidades, colaboraram com a ideia de que a formação estética perpassa pelo modo de organizar tempos e espaços de leitura, como também selecionar acervos, suportes e materiais, sendo a presença do mediador indispensável nesse cenário. Leitores se formam em diversos espaços sociais e em todos os momentos da vida, uma vez que ler é uma atividade que nunca se completa.

#### **5.4. Tecendo novos saberes para as vivências literárias**

Buscando compreender os sentidos que as crianças produzem para suas experiências com o texto literário, considero, na realização desta pesquisa, que os processos de significação do texto pelo leitor só são possíveis quando são proporcionadas às crianças experiências significativas com a leitura literária.

Nesta pesquisa, as crianças puderam vivenciar a leitura a partir da realização de cinco oficinas de leitura, que tiveram como eixo norteador as mediações com o texto literário em interface com outras linguagens. Essas vivências com a literatura

proporcionam ao leitor infantil ampla possibilidade de atribuição de sentidos àquilo que lê, oferecendo a ele um saber sobre o mundo e a cultura.

No processo de construção de sentidos, as crianças compartilharam, com os adultos e outras crianças, emoções, conhecimentos, experiências reais e fantásticas. Pude compreender, com a realização desta pesquisa, que as crianças são também mediadoras da relação dos pares com a leitura e fazem isso ao compartilhar suas experiências extraescolares, suas preferências e seus repertórios umas com as outras.

A mediação da leitura de textos literários para crianças pequenas exerce importante papel na formação do leitor, principalmente porque atua na dimensão simbólica da linguagem, o que possibilita experiências singulares com o imaginário e o real, o que envolve afeto e emoções. Dessa maneira, dialogando com as concepções de Baptista (2013, p. 15), acredito que, “ao fazer a mediação dessas ações de leitura, o adulto cumpre o importante papel de desafiá-las a enfrentarem a emocionante tarefa de ler o mundo por meio de palavras e ler as palavras por meio do mundo”.

Ao proceder à análise dos eventos a partir de três categorias: 1) mediações e mediadores de leituras; 2) as crianças e produção de sentidos para o texto literário e 3) tempos, espaços e suportes de leitura, pude entender a relevância de se proporcionar às crianças experiências estéticas com a literatura infantil, vez que essa manifestação artística propicia novas aspirações e experiências de vida.

Nesse sentido, considero que a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros. A mediação da leitura perpassa pelo modo como o mediador promove a leitura, organizando tempos, espaços, suportes e materiais de leitura, como também envolvendo as crianças nessa atividade, mostrando-se sensível à escuta sobre os modos de ver, compreender e produzir sentidos para o mundo, próprios da infância.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. Me  
aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos, ela corre dez passos. Por mais  
que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que  
serve a utopia? Serve para isso, para caminhar.*

*Eduardo Galeano*

Esta dissertação foi construída a partir de uma proposta de pesquisa com crianças. O desafio posto era compreender os sentidos que as crianças produzem para suas experiências com o texto literário, considerando a importância dessa manifestação artística para a formação humana.

O surgimento desta proposta de pesquisa se deu a partir de experiências acadêmicas e profissionais, ao atuar como pesquisadora no contexto da Educação Básica. Nesse percurso formativo, o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação - LINFE - teve papel relevante, uma vez que me possibilitou vivências significativas com a leitura e a literatura, o que despertou o gosto e o prazer pela leitura e a incursão no universo mágico e artístico das obras literárias. Assim, propus realizar uma pesquisa que contribuísse com os estudos acadêmicos e a prática pedagógica, no que concerne à formação leitora das crianças pequenas.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu com base em objetivos centrais: compreender quais são as situações de leitura em que as crianças se envolvem e para as quais produzem sentidos e identificar quais são as experiências que as crianças de 4 e 5 anos têm com a leitura literária em interface com múltiplas linguagens.

Ao realizar tal investitura, pude perceber que as experiências que as crianças da Educação Infantil têm com o texto literário provocam estesia, no sentido de que despertam a sensibilidade das crianças e suas capacidades para perceber sensações, sentir novas emoções e apreender o mundo de outra forma, produzindo novos sentidos para suas vivências reais e fantásticas.

Desenvolvendo as oficinas de leitura com as crianças, proporcionei a elas experiências com a linguagem, mais especificamente a literária, o que me permitiu compreender que os processos de significação do texto pelo leitor só são possíveis quando são proporcionadas às crianças vivências com a leitura literária. Nesse decurso,

o mediador da leitura ocupa um importante papel, pois é aquele que realiza ações de promoção da leitura, envolvendo as crianças no mundo da arte e cultura.

Uma dimensão importante a considerar com o desenrolar desta pesquisa é o fato de que as crianças mostraram que são também mediadoras da relação de seus pares com a leitura, exercendo, assim, um protagonismo não apenas na pesquisa, mas no cotidiano da sala de aula. Ao compartilharem experiências de vida, emoções e interpretações sobre o mundo, as crianças produzem novos sentidos para suas vivências no campo do imaginário, transformando e sendo transformadas como sujeitos histórico-culturais. A literatura, por atuar no campo da formação humana da criança, é capaz de mobilizar novos saberes e sentimentos, revelando o homem na sua humanidade.

Além disso, é importante ressaltar que, durante esta pesquisa, fui aprendendo sobre como pesquisar *com* crianças, sobre os desafios éticos, estéticos e metodológicos, ao mesmo tempo em que fui me formando uma mediadora da relação delas com a leitura e vivenciando a mediação que elas faziam da minha própria relação com essa prática. Essa dimensão formativa da pesquisa é também um aspecto importante deste trabalho. Isso porque abarcou não só as interações que eu, como pesquisadora, tive com as crianças, mas também a relação que construí com a professora da turma na qual realizei as oficinas de leitura, material de análise e reflexão desta pesquisa.

Valquíria, a professora da turma, mostrou-se sensibilizada às proposições do grupo de pesquisa LINFE, realizando as oficinas e participando das reflexões teóricas que embasam nossas práticas. Isso a tornou sujeito de minha pesquisa, pois ela contribuiu ativamente com a construção do conhecimento de todo o grupo, crianças e pesquisadora. As interlocuções que nós tivemos no âmbito desta pesquisa propiciaram uma formação muito mais abrangente, como uma díade, um círculo virtuoso. Aprendi muito com Valquíria, assistindo a suas mediações durante as contações de histórias e seu trabalho sobre as relações étnico-raciais e a diversidade na Educação Infantil. Da mesma forma, Valquíria construiu novos saberes sobre o trabalho com a leitura literária a partir de sua inserção no grupo de pesquisa. Essa formação complementar entre pesquisadora e professora nos proporcionou viver as oficinas de leitura com as crianças de forma autêntica, reconhecendo-as como parceiras competentes que participam da e produzem cultura.

Todas as vivências que Valquíria, as crianças e eu compartilhamos durante essa pesquisa de campo foram além da realização das oficinas de leitura, pois configuraram

uma relação de companheirismo e intercâmbio de saberes, contribuindo, sobremaneira, para minha formação como professora e pesquisadora. Valquíria se tornou uma mediadora de leitura na minha relação com as crianças pequenas como contadora de histórias. Eu fui a mediadora da relação de Valquíria com as produções acadêmicas, com as discussões teóricas, incentivando-a e encorajando-a a voltar aos estudos depois de tantos anos de formação<sup>40</sup>. E as crianças, protagonistas de todo este trabalho, afetaram-nos com seus dizeres e saberes sobre as histórias, mostrando-nos suas potencialidades e abrindo caminhos para a realização de uma pesquisa que envolveu a ética e a estética.

Neste estudo, a escuta tornou-se ato, ação política, que precisou permear toda a atividade de pesquisa *com* crianças, inaugurando modos outros de ativação do sujeito criança como partícipe do processo de pesquisa, considerando-o sujeito histórico e cultural, que não só faz parte da sociedade, mas também transforma-a. Como pesquisadores, professores leitores e mediadores de leitura, nosso ato responsável é reconhecer a literatura como atividade democratizante, que nos constitui individual e coletivamente.

A escola, por se configurar como uma instância que promove a formação do leitor, desde a Educação Infantil, precisa conferir importância às práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade da literatura como aquela que proporciona às crianças sensações múltiplas e significativas.

Diante dessas proposições, cabe considerar que a realização desta pesquisa vislumbrou possibilidades de construção de novos estudos e pesquisas sobre o tema, considerando que a literatura potencializa a abertura de horizontes em relação à experiência humana. Nesse sentido, novas inquietações surgem a partir das reflexões sobre os campos da arte, da vida e da educação: Como a arte e a ciência podem se combinar em um processo de aprendizagem? Qual o papel da literatura nesse processo? Quais são os desafios que a educação enfrenta para integrar o duplo caminho de aprendizagem da razão e da imaginação?

---

<sup>40</sup>A professora Valquíria solicitou-me auxílio na elaboração de um projeto de leitura para a E. M. Bonfim, que seria enviado ao Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica - FAPEB. A proposta de Valquíria, que surgiu a partir de suas vivências com a leitura literária no grupo de extensão, estava centrada na ideia de criação de um espaço destinado à leitura na escola e de constituição de acervos e materiais de leitura para os professores, as crianças e seus familiares. Esse projeto, intitulado “Espaço da Biblioteca Escolar: incentivo à leitura, fruição, imaginação e contação de histórias”, foi aprovado e desenvolvido durante todo o ano letivo de 2016 na E. M. Bonfim. Eu, Valquíria e Keila, outra professora da escola e participante do projeto de extensão, trabalhamos em parceria na frente desse projeto, desenvolvendo oficinas de leitura com as crianças e seus responsáveis em todas as turmas da escola.

Com essas indagações, finalizo esta pesquisa, certa de que os caminhos da estética me acompanharão, em outros momentos da vida, como professora e pesquisadora. É com fulgor e entusiasmo que prossigo com minha caminhada. Tenho para mim que a tarefa de pesquisar no campo da educação não é fácil, mas não espero a precisão do conhecimento e, sim, a profundidade e a participação do investigador e do investigado, já que acredito que o que nos move são os desafios, as descobertas do novo e as relações que tecemos com o outro nesse longo caminho que é pesquisar, afinal, para que serviria, então, a utopia?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. et al. *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e Educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida. et. al. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, p. 17-27, 2007.

ANDREDE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida. et. al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, p. 79-91, 2007.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3ª Edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Mônica. C; NORONHA, Amanda Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligiorne. *Letramento literário na primeira infância*. Uberlândia: EDUFU, v.1, nº 1, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3\\_artigo\\_5.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_5.pdf)> Acesso em: 14 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Izabel Pereira. Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 65-74, 2014.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 2010.

\_\_\_\_\_. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In:\_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, p.169-191, 2011.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.). *Literatura Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 183-204, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Beatriz Medeiros Batista da. *Crianças da Educação Infantil e o conto Chapeuzinho Vermelho: expressão linguística diante de conflitos cognitivos*. 2011, 98 p. (Dissertação). Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre. Biblioteca depositária Dr. Romeu Ritter dos Reis. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. *Ler na escola: as vozes das crianças*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2010. Caxambu, Minas Gerais. Anais da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, Minas Gerais, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-5982--Int.pdf> >. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. *Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, nº 1, p. 65 a 78, jan/abr de 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

DRUCE, Arden. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. Ilustrações de Ludlow Pat. Traduzido por Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas Estado da Arte*. Educação e Sociedade, Campinas, v. XXIII, nº 79, ago. 2002, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2015.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. *No veio da esperança a essência etérea da criança diversa na escola: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles*. 2007, 253p. Dissertação. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de

Fora, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/rosangelaveigadissert.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Entre leitores, bibliotecas, campos e jardins: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em projetos de educação popular México (1920) e Brasil (1930)*. 2014, 304 p. (Tese). Doutorado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2016/01/tese-para-impress%C3%a3o.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eduardo. *Você sabe guardar segredo?* Coleção: Os Pingos. 6ª Edição. Editora Ática, 2015.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUSA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleções da nossa época, v. 107).

FREITAS, Maria Teresa. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos de 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos de 1990. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, p. 71-96, 2006.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&M, 2016.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida. et. al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, p. 111-136, 2007.

HOELZ, José Carlos; BATAGILA, Walter. *O uso de vinhetas em estudos qualitativos: análise da aplicação em uma pesquisa da área de administração*. Investigação qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, 2015, p. 64-69. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/146/142>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - A cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. *Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, 2014.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamim. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. (Orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *No fim do século: a diversidade o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9-36, 2000.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2015.

KONDER, Leandro. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1988.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 2007. 6ª Edição. Série Fundamentos. Disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira e estudos literários*. Brasília, nº 36, julho/dezembro de 2010 p. 97-110. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2883/2490>. Acesso em: 25 de março de 2015.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. 32ª Edição, 1995. 9ª Reimpressão, 2002. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. et al. Encontrar, compartilhar, transformar: reflexões sobre pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. et al. *Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na educação infantil*. In: Congresso de Leitura do Brasil – COLE. Campinas. Anais do 18º COLE. Campinas, 2012. p. 29-37. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais18/pdf/lt\\_p\\_58\\_suplemento\\_18\\_cole\\_1602\\_1999.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/lt_p_58_suplemento_18_cole_1602_1999.pdf). Acesso em: 21 maio de 2015.

MÜLLER, Fernanda. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, André. *Lino*. São Paulo Editora: Callis, 1ª Edição, 2010.

NUNES, Lygia Bojunga. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.



OBERG, Maria Silva Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil. et al. (Org.). *Onde está a literatura?* Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 203-209, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. *Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si*. Porto Alegre. v.1, nº 1. set/dez, 2010, p. 99-124. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educaçãorealidade/article/view/13087>>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção In: BAPTISTA, Mônica Corrêa. et al. (org.) *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, p. 157- 180, 2015.

PAULINO, Graça. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida. et. al. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, p. 145-153, 2007.

\_\_\_\_\_. Leitura literária. *Glossário CEALE*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2009.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. *Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura*. Campinas, v. 28, nº 3, julho/set., 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2011000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2011000300012)> Acesso em: 15 de outubro de 2015.

QVORTRUP, J. *A infância enquanto categoria estrutural*. São Paulo, v. 36, nº 2, maio/ago., 2010, p. 631 a 643. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2015.

RAMOS; Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROBERTS, Lynn. *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*. Ilustrações de David Roberts. Tradução Denise Katchuian Dognini. São Paulo: Zastras, 2009.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Celia Abicalil. et al. (Org.). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 210-229, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. v. 15, nº 1, jan./abr. 2015, p. 31-49. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>>. Acesso em: 09 de abril de 2015.

SILVA, Cleber Fabiano da. *A criança e o livro literário: encontros e possibilidades*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2010. Caxambu, Minas Gerais. Anais da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, Minas Gerais, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6854--Int.pdf>>. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

SILVA, Maria Regina Paulo da. *Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2013. Campus Samambaia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Anais da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, Minas Gerais, 2013, p. 1-19. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalhos\\_pdfs/gt07\\_3301\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf)>. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

SILVA, Simone Leite da. *Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças*. 2012, 119p. (Dissertação). Mestrado acadêmico em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: [http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/dissertacoes%20%202012/Simone%20Leite%20da%20Silva%20Peixoto%20-%20PROVISORIA.pdf](http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20%202012/Simone%20Leite%20da%20Silva%20Peixoto%20-%20PROVISORIA.pdf)>. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

SISTO, Celso. *O casamento da princesa*. Ilustrações de Simone Matias. São Paulo: Prumo, 2009.

SOARES, Magda. A leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17- 48, 2006.

\_\_\_\_\_. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.

TAVERES, Leandro Henrique de Jesus. Meu irmão tem três anos e não estuda porque ele é criancinha. O que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito? In:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, Santa Catarina, 2015, p. 1-18. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalhos\\_pdfs/gt07\\_3301\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf)>. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

VASCONCELLOS, Claudia Maria de. *A fome do Lobo*. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Iluminuras, 2012.

VERSIANI, Maria Zélia, Versos diversos da poesia para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. *Algumas reflexões sobre formação de leitores*. Revista Na Ponta do lápis, ano IX, nº 22, agosto de 2013. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/escrevendoofuturo/arquivos/1194/npl22\\_reflexões\\_formacao\\_leitores.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/escrevendoofuturo/arquivos/1194/npl22_reflexões_formacao_leitores.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Quarta aula: questões do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, nº 4, 2010, 21p. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>>. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora: WMF - Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TRABALHOS RELACIONADOS ÀS MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

#### Quadro 7: Trabalhos relacionados às mediações de leitura literária na Educação Infantil

**Categoria 1:** Mediações de leitura para\com crianças – os sentidos e significados atribuídos por crianças e professores ao texto literário.

Ano	Autor	Título	Natureza
2007	Marli Mizuta Alves\ Thaís Vinholi de Souza\ Renta Junqueira de Souza	O sonho da vaca e o jogo dramático: formando leitores da Educação Infantil.	Artigo
2007	Adair Aguiar Neitzel\ Blaise Keniel da Cruz Duarte	Poesia na escola: educação para a fruição estética.	Artigo
2007	Ana Rita Silva Almeida Chiara	Desenvolvendo o prazer de ler: uma experiência de leitura em voz alta com crianças de três a dez anos de idade.	Artigo
2007	Pamella Tucundura da Silva	Experiência poética, poesia e aprendizagem na infância.	Artigo
2007	Elieuzza Aparecida de Lima\ Cyntia Graziella Simões	Leitura e leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias.	Artigo
2007	Lílian Adriana de Paula Guimarães	A professora que conta histórias. E as crianças podem contar suas histórias?	Artigo
2007	Daniela Ruppenthal Moura	Experiência poética e artes plásticas na infância.	Artigo
2007	Aline Tatiana Ribeiro	Era uma vez... duas e três... possibilidades de ler\ contar histórias na Educação Infantil.	Artigo
2009	Amélia Maria Jarmendia	Diversidade textual na Educação Infantil: é possível.	Artigo
2009	Ana Laura Jeremias Urel	Infância e experiência: possibilidades por uma experiência de sentido e um encontro com o filosofar por meio da literatura.	Artigo

2009	Daniela Donato	Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: um caminho para a aquisição do capital cultural?	Artigo
2009	Elisete GumzCipriani	Conta outra vez.	Artigo
2009	Karla Aparecida Zucoloto	Onde estão os espaços da leitura na Educação Infantil?	Artigo
2009	Luiz Fernando de Souza	Exercícios de ser criança – transvendo o mundo através do teatro, do folclore e da literatura.	Artigo
2009	Maria José Pereira\ Ewaldina Rodrigues	Literatura infantil e inclusão na Educação Infantil.	Artigo
2012	Rosele Martins Guimarães	Bebês, crianças pequenas e o objeto livro: ações interativas e produções de sentido.	Artigo
2012	Hilda Micarello\ Ana Letícia Duin Tavares\ Vanessa Rocha Campos\ Patrícia Araújo Rodrigues	Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na Educação Infantil.	Artigo
2012	Maria Cristina Fontes Amaral\ Nilcéa Beatriz Jenevain Braga\ Edinéia Castilho Ribeiro	Práticas de leitura e escrita na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: possíveis continuidades.	Artigo
2012	Sandra Brito Carvalho Moreira	Recitar e rimar na Educação Infantil e só começar: uma experiência possível com crianças do semi-árido baiano.	Artigo
2012	Kain Cozer de Campos	A imaginação infantil e a narração de histórias: porque para as crianças é importante ouvir e contar histórias.	Artigo
2012	Andréa Lívia Barreto Lima\ Cristiane Moreira Ribeiro	Histórias com músicas: um encontro para expandir a linguagem oral de crianças com três anos.	Artigo
2014	Andressa Cristina Coutinho Barboza	Para além do reconto: polissemia e imaginário infantil.	Artigo
2014	Bárbara Raquel Coutinho Azevedo\ Denise Maria de	A leitura na Educação Infantil: O que? Para quê? Como?	Artigo

	Carvalho Lopes		
2014	Cecília Alejandra Rodríguez Parra da Silva	Contos, versões e criações.	Artigo
2014	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto\ Renta Junqueira de Souza	Formação de profissionais da Educação Infantil e a educação literária na primeira infância.	Artigo
2014	Hilda Micarello	A leitura como experiência compartilhada entre adultos e crianças.	Artigo
2014	Joilda Albuquerque dos Santos Pereira\ Regina Lúcia de Araújo Gramacho\ Lícia Maria Freire Beltrão	Leitura com crianças: a mobilização do acervo PNBE na escola.	Artigo
2014	Josimara Ferreira Teodoro\ Gisele Maria Costa Souza	Literatura na Educação Infantil: a morte e os entrelaçamentos de linguagem.	Artigo
2014	Karin Cozer de Campos	Literatura infantil: dando vez e voz às crianças.	Artigo
2014	Karin Cozer de Campos	Narrativa, experiência e cultura: histórias produzidas por crianças num diálogo entre Bakhtin e Benjamim.	Artigo
2014	Liane Castro de Araújo	Clic! E era uma vez: apropriações de narrativas verbo visuais em histórias escritas por crianças.	Artigo
2014	Maria Élia Ramos de Souza\ Ester Callando de Souza Rosa	Biblioteca escolar: há lugar para crianças da Educação Infantil?	Artigo
2014	Maria Teresa Baptistella Ferrarri Pereira\ Luciene Regina Gonçalves Comoli	A biblioteca na Educação Infantil: experiências para refletir e planejar propostas de trabalho.	Artigo
2014	Meigue Alves dos Santos	Contos que encantam: repertório de histórias infantis.	Artigo
2014	Rachel Polycarpo da	Brincando de ler e escrever:	Artigo

	Silva\ Ana Cristina Correa Fernandes	ressignificações da biblioteca com crianças da Educação Infantil.	
--	---	--	--

Fonte: Congresso de Leitura do Brasil – COLE.

APÊNDICE 2 – TRABALHOS RELACIONADOS AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA LEITURA

**Quadro 8: Trabalhos relacionados aos processos de escolarização e apropriação da leitura**

**Categoria2:** Processos de escolarização e apropriação da leitura

Ano	Autor	Título	Natureza
2005	Nadjane Maria do Rêgo B. Freitas	Leitura e telemática na Educação Infantil.	Artigo
2007	Ana Carolina Pereira\ Gislaine Ciumara de Oliveira\ Renata Junqueira de Souza	Leitura e literatura: formando leitores críticos e reflexivos.	Artigo
2007	Keila Santos Pinto\ Amanda da Silva Lopes\ Maria Isabel Nogueira Luppy	Novas leituras na Educação Infantil: ensaio sobre a literatura, arte e alfabetização.	Artigo
2009	Fabiana Rodrigues Crivinel	Relação entre crianças e leitura no início da vida escolar.	Artigo
2009	Ilze Maria Coelho Machado	A oralidade, leitura e escrita no cotidiano infantil.	Artigo
2009	Juliana Bueno Silva	Era uma vez... as diferentes leituras de um conto de fadas.	Artigo
2009	Rosemeire Aparecida TrebiCurilla	Analisando relações entre poesia e sensibilidade na Educação Infantil.	Artigo
2009	Fabiano José Colombo	A literatura infantil como importante instrumento no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.	Artigo
2009	Mariana Batista da Silva	A escolarização da literatura infantil na práxis escolar.	Artigo
2012	Rita de Cássia Cristofoleti\ Claúdia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	A leitura da literatura: mediando os processos iniciais de aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil.	Artigo
2014	BárbharaElyzabeth	Explorando a argumentação na Educação	Artigo



2014	Souza Nascimento\ Ana Carolina Perrusi  Rosemeire Messa de Souza Nogueira	Infantil: a seleção de livros de literatura feita por uma professora.  Leitura na infância: análise da prática pedagógica das professoras com crianças pequenas.	Artigo
------	---	---	--------

Fonte: Congresso de Leitura do Brasil – COLE.

APÊNDICE 3 – TRABALHOS RELACIONADOS AOS PROCESSOS DE LETRAMENTOS E À FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Quadro 9 Tabela 13: Trabalhos relacionados aos processos de letramentos e à formação do leitor na Educação Infantil**

**Categoria3:** Letramentos e a formação do leitor na Educação Infantil

Ano	Autor	Título	Natureza
2005	Cecília Maria Aldigueri Goulart\ Alessandra Iguassú da Fonseca\ Vanêsa Vieira Silva Medeiros	Letramento e modos de letrar na creche UFF.	Artigo
2005	Daniela Donato\ Ademar da Silva	Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar.	Artigo
2007	Laís de Ramos Rechineli\ Aurora dos Santos Ferreira\ Cleide Gomes Ferreira\ Inês Lopes Secco Assunção	Vivendo o letramento: práticas cotidianas da Educação Infantil.	Artigo
2007	Elisabete Carvalho de Melo	Atividade de letramento em salas de Educação Infantil.	Artigo
2007	Marília Forgearini Nunes	Como lê a criança não alfabetizada?	Artigo
2007	Marcel Coladello\ Márcia Adriano Jorge\ Renata Junqueira	A “hora do conto” e a formação do leitor: relatos de experiência.	Artigo
2007	Cristiane Silva Melo	As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e a literatura.	Artigo
2007	Eliana de Mota Bordin de Sales	Educação infantil, contos de fadas e oralidade na sala de aula.	Artigo
2007	Viviane de Cássia Maria Trindade	Possibilidades da literatura na escola	Artigo
2007	Amélia Maria Jarmendia	Literatura infantil e o desenvolvimento de diversas linguagens na Educação Infantil.	Artigo

2007	Maraisa Mendes da Costa	Formação de leitores na Educação Infantil: estudo de caso.	Artigo
2007	Nathalia Corneto	Contar histórias a partir do letramento literário: caminhos possíveis.	Artigo
2009	Aline Araújo Villaça	A formação de leitores na unidade de Educação Infantil Alaíde Lisboa.	Artigo
2009	Ana Carolina Pereira	Os contos de fadas: repensando as práticas na Educação Infantil	Artigo
2009	Elieuzza Aparecida de Lima	Leitura e infância: reflexões sobre práticas pedagógicas propostas e concretizadas na Educação Infantil.	Artigo
2009	Evelise Raquel Pontes	A arte de contar histórias para a Educação Infantil.	Artigo
2009	Greice Ferreira da Silva	Formação de leitores na Educação Infantil e as histórias em quadrinhos.	Artigo
2009	Luciana Monteiro Barbosa\ Silene Cerdeira Silvino da Silva\ Tarciana Neves Jordão Palmeira	Formando leitores, saboreando saberes: uma experiência com diferentes gêneros textuais na Educação Infantil.	Artigo
2009	Maria Inês Barreto Netto\ Adriana Santos da Mata\ Espedita Alexandra Lera Mesquita Ramos	Linguagens na Educação Infantil: inventário de práticas de letramento na UMEI Rosalina de Araújo Costa.	Artigo
2009	Nazinei de Brito\ Marly Amarilha	A criança com limitações intelectuais e a escuta do texto literário na Educação Infantil: pontuando algumas evidências.	Artigo
2012	Mônica Correia Baptista\ Cristiene Galvão\ Flora Gomes Cândido\ Márcia Dárquia	Leitura literária para bebês e crianças pequenas: a experiência do projeto Tertulinha da Faculdade de Educação da UFMG.	Artigo
2012	Daniela Gaspar PedrazzoliBagnasco\ Ana Lúcia Guedes Pinto	Estratégias de leitura e contação de histórias na Educação Infantil.	Artigo

2012	Verônica Maria de Araújo Ontes\ Jailma da Costa Silva	Os contos de fadas na formação do leitor infantil.	Artigo
2012	Greice Ferreira da Silva	A leitura literária e a formação do pequeno leitor.	Artigo
2012	Roberta Caetano da Silveira	A formação do pequeno leitor: da contação à leitura.	Artigo
2014	Andréa Tôrres Vilar de Farias\ Angelica Torres Vilar de Farias	A literatura infantil e sua importância para a formação do aluno leitor.	Artigo
2014	Daniela Silva Moura\ Núbia Silvia Guimarães Paiva	Repensando o espaço da biblioteca na Educação Infantil e contribuindo com a formação de leitores.	Artigo
2014	Greice Ferreira da Silva	A formação leitora e re-criadora de textos na Educação Infantil.	Artigo
2014	Márcia Maria e Silva	Educação literária na infância: políticas e práticas de formação na rede pública de Niterói.	Artigo
2014	Maria Cristina Fontes Amaral\ Viviam Carvalho de Araújo	Experiências de leitura e escrita na Educação Infantil: com a palavra as crianças e seus familiares.	Artigo
2014	Núbia Silvia Guimarães Paiva\ Camila Pereira Teixeira\ Nathalia dos Reis Montesino.	A literatura e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento de crianças leitoras.	Artigo

Fonte: Congresso de Leitura do Brasil – COLE

## APÊNDICE 4 – RESENHA DA HISTÓRIA: “A BOLA DE CRISTAL”

**Resenha da Obra – A Bola de Cristal dos Irmãos Grimm**

A narrativa “A Bola de Cristal”, dos Irmãos Grimm, foi traduzida do original por Ruth Salles e Renate Kaufmann. É um conto considerado clássico da literatura infantil europeia apresentado na modalidade escrita, sem ilustrações.

Os contos clássicos, destinados prioritariamente ao público infantil, surgiram na primeira metade do século XVIII na Europa. Contudo, antes desse período, já havia produções originadas do folclore oral apropriadas às crianças, como “Os contos da mamãe gansa”, que Charles Perrault publicou em 1697. Além de Perrault, outros autores tiveram destaque nesse contexto de produção e/ou adaptação de histórias de origem popular que se tornaram clássicos infantis, como os Irmãos Grimm e Andersen.

Pelo fato de tratarem de sentimentos universais e estarem presentes em diferentes culturas, os contos clássicos abrem a possibilidade de estabelecer um diálogo com a experiência do sujeito, de forma coletiva e individual, além de permitirem múltiplas produções de sentidos. Esses contos têm um papel relevante na formação das crianças, pois as auxiliam na compreensão do mundo, articulando fantasia e realidade.

A narrativa “A Bola de Cristal” conta a história de uma velha feiticeira que, temendo que seus filhos lhe roubassem o poder, transformou-os em animais. O terceiro filho, porém, temendo ser enfeitado, fugiu de casa às escondidas em direção à floresta. Ora ele ouvira dizer que, no Castelo do Sol Dourado, havia uma princesa aguardando sua libertação. Como o jovem nada temia, resolveu procurar o Castelo e salvar a princesa. No caminho, encontrou dois gigantes que estavam a brigar por conta de um chapéu mágico, que tinha o poder de levar as pessoas onde elas desejassem ir. Eles pediram ajuda ao rapaz para decidir sobre a quem pertenceria o chapéu. O jovem colocou o chapéu na cabeça e propôs um desafio como solução para o conflito entre os gigantes, entretanto, seus pensamentos só estavam na princesa do Castelo do Sol Dourado e, assim como num passe de mágica, o chapéu o levou até lá.

Ao chegar ao castelo, o jovem encontrou a princesa, mas esta estava com uma aparência feia, não tinha beleza. A princesa contou ao rapaz que havia sido enfeitada e que aquela não era sua verdadeira aparência. Para salvá-la do feitiço, o jovem deveria encontrar a bola de cristal e entregá-la ao feiticeiro. Seu primeiro desafio foi lutar bravamente com um touro feroz. Assim que venceu a luta e matou o touro, ergueu-se

de dentro deste um pássaro de fogo que levava em seu corpo um ovo incandescente que tinha como gema a bola de cristal. Porém, se, porventura, o ovo caísse no chão, este iria incendiar-se e queimar tudo ao seu redor, tornando todo esforço em vão. O jovem, para realizar com êxito todos os desafios, contou com a ajuda de seus irmãos que estavam em forma de animais.

Ao conseguir a bola de cristal, o rapaz tornou-se rei do Castelo do Sol Dourado e desfez o feitiço da princesa e de seus dois irmãos. O novo rei e a princesa, cheios de alegria, trocaram seus anéis e juraram amor eterno.

Essa narrativa, que foi contada tendo como suporte o tapete de histórias, proporciona às crianças uma imersão no universo mágico dos contos de fadas. Permite que o leitor/ouvinte conjugue fantasia e suas experiências de vida, produzindo novos sentidos para as relações tecidas com os outros e com o mundo.

## APÊNDICE 5 – RESENHA DA HISTÓRIA: “O CASAMENTO DA PRINCESA”

**Resenha da Obra – O Casamento da Princesa de Celso Sisto**

O livro “O casamento da princesa” foi publicado em 2009, em São Paulo, pela Editora Primo. Esse livro nos apresenta um conto popular da África Ocidental, recontado em tom de fábula por Celso Sisto e ilustrado por Simone Matias. Celso Sisto é escritor, ilustrador, contador de histórias do grupo Morandubetá (RJ), ator, arte-educador, crítico de literatura infantil e juvenil, especialista em literatura infantil e juvenil, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e responsável pela formação de inúmeros grupos de contadores de histórias espalhados pelo país. Já recebeu vários prêmios pela qualidade de sua obra.

Simone Matias é ilustradora e, para dar forma aos tons quentes da África Tropical, onde a obra é retratada, fez pesquisas sobre o povo Ashanti: vestuário, tambores, jóias, trono do rei, estandartes. Para as ilustrações deste livro, usou tintas guaches, resgatando a magia por trás dos contos africanos.

“O casamento da princesa” é uma história repleta de simbologia e significados, representando o rompimento com os estereótipos construídos socialmente. Tem como cenário o continente dos leões, dos desertos e das florestas tropicais, onde se encontram reinos, reis, rainhas, príncipes e princesas. A narrativa representa a oralidade da cultura africana, repleta de deuses e mistérios.

Esse conto apresenta a história da princesa Abena, a mais bela princesa da África Tropical, que reunia numa só pessoa um harmonioso pescoço alongado, um rosto arredondado e seios grandes. O rei, seu pai, acreditava que seria fácil casar sua filha, já que era muito formosa. A notícia da graça de Abena circulou pelas tribos e percorreu toda a África Tropical. Alguns habitantes de povoados distintos começaram a chegar para constatar a beleza da princesa mais linda do mundo. Com eles também vieram os pedidos de casamento. Os primeiros pretendentes foram o Fogo e a Chuva.

A Chuva, que surgiu de repente e delicadamente, fez lindas promessas à princesa. Disse que daria toda a vitalidade que a água proporciona: crescimento de plantações, multiplicação das colheitas... e logo encantou a princesa Abena que acabou lhe prometendo o casamento. Acontece que, enquanto Abena se comprometia com a Chuva, o Rei, na mesma hora, afirmava acordo com o Fogo que apresentava todo seu poder ao Rei.

Apaixonada pela Chuva, mas prometida para o Fogo, a princesa Abena cai em profunda tristeza e, para não ver a beleza de sua filha desaparecer, o Rei tem uma ideia. Na manhã seguinte, o Fogo e a Chuva se encontraram nas terras do Rei, porém, um não sabia da existência do outro. Para que a disputa pela mão da princesa fosse feita de forma honesta, seu pai, o rei, resolveu fazer um duelo. O Rei explicou a eles que Abena se casaria com o vencedor da corrida que ele havia organizado para o dia do casamento. Essa disputa envolveu todos do reino e mobilizou toda a África Tropical. Para a felicidade de Abena, a Chuva venceu o desafio e uma grande festa de casamento foi realizada para comemorar a felicidade da princesa e da Chuva.

Histórias como “O Casamento da Princesa” estabelecem uma intertextualidade com os contos tradicionais ao falar de princesas, reinos e disputas. Todavia, quebram alguns estereótipos presentes nesses contos, como o de que as princesas são sempre loiras e com cabelos lisos e longos, o que possibilita às crianças compreenderem a diversidade humana, afirmando suas identidades. Além disso, por tratarem de princípios e sentimentos, como amor, honra e confiança, envolvem as crianças num ambiente mágico, real e poético.



## APÊNDICE 6 – RESENHA DA HISTÓRIA: “LINO”

**Resenha da Obra – Lino de André Neves**

O livro “Lino”, de André Neves, foi publicado em 2010 pela Editora Callis. Em 2012, compôs o acervo de livros infantis distribuído pela Fundação Itaú Social através do Programa Itaú Criança de incentivo à leitura e à formação de crianças leitoras desde a mais tenra infância.

André Neves, autor e ilustrador da obra, nasceu em Recife, Pernambuco, e atualmente mora em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Desde 1996, desenvolve trabalhos como escritor, ilustrador, arte-educador e contador de histórias. Nesse livro, o autor nos convida a conhecer a emocionante e intrigante história de amizade entre um porco e uma coelha. As ilustrações, feitas pelo próprio autor, são coloridas e originais, causam encantamento nas crianças pela beleza singela e doce.

O livro conta a história de Lino, um porquinho de brinquedo, e Lua, uma coelhinha branca que era a sua melhor amiga e que acendia uma luz na barriga toda vez que dava risadas. Eles viviam juntos numa loja desde que chegaram da fábrica de brinquedos. Numa manhã, Lua desapareceu misteriosamente da loja e Lino se viu numa profunda tristeza. Seu coração só recordava os bons momentos com Lua. Algum tempo depois, Lino foi colocado numa caixa de presente e até achou que iria desaparecer também, assim como Lua, mas o brinquedo foi parar na casa de uma menina muito encantadora chamada Estrela e os dois se tornaram bons amigos.

Uma noite, depois de muito brincarem, Estrela resolveu fazer uma surpresa para seu melhor amigo. Antes de dormir, ela o convidou para escutar a Lua e lhe mostrou o céu, onde Lino pôde ver a Lua com a barriga brilhando no meio da escuridão. Ele quase não acreditou no tamanho de sua felicidade e teve a certeza de que Lua estava feliz também, apesar de não escutar mais as suas risadas.

Essa história tão sensível e verdadeira mostra o cuidado e a amizade de Lino, Lua e Estrela. Por tratar de sentimentos profundos, como a amizade, de forma simples e metafórica, a narrativa provoca emoção em leitores de todas as idades. Para as crianças menores, a narrativa representa um convite à leitura por ser composta por letras maiores, frases curtas e ilustrações próprias do mundo infantil. É uma narrativa belíssima, que nos sensibiliza, nos desloca e nos faz refletir sobre nossas vidas e afetos.

## APÊNDICE 7 – RESENHA DA HISTÓRIA: “BRUXA, BRUXA, VENHA À MINHA FESTA”

### **Resenha da obra – Bruxa, bruxa, venha à minha festa de Arden Druce**

O livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” foi publicado em 1995 pela Editora Brinque-Book com tradução de Gilda de Aquino. É uma história que pode ser lida de modo interativo, como bem apresenta o autor do livro. Para isso, a criança lê a primeira fala e o adulto lê a segunda fala de cada figura, ou vice e versa, até o final do livro. A habilidade de leitura não é necessária para acontecer essa interação entre adultos e crianças, uma vez que a própria narrativa é composta por frases que se repetem em cada uma das páginas, do início ao fim. Depois de uma primeira leitura quase todas as crianças já compreendem o jogo de palavras e a proposta de repetição do texto.

As ilustrações da obra são grandiosas e ocupam todas as páginas do livro, causando um impacto visual em seus leitores. Algumas chegam a ser até assustadoras. Por esse motivo, o livro é capaz de aflorar a imaginação das crianças e permite que elas se deliciem com a ideia do medo.

Conta a história de uma garota que pede para que toda a sorte de seres assustadores compareça à sua festa, e assim a história começa, com uma Bruxa recebendo um convite para ir à uma festa. Ela aceita, mas na condição de que o Gato seja convidado também. O Gato aceita o convite, mas solicita que se convide o espantalho também. E assim, de convite em convite, diversos personagens, muitos deles presentes em outros contos de fadas, aceitam comparecer à festa.

O livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, constitui-se como um clássico da literatura infantil contemporânea, muito querido por crianças de todas as idades. Por ser uma história interativa, sua leitura requer a participação fervorosa das crianças, que mergulham no universo mágico que é apresentado. Além disso, a história permite que as crianças construam uma nova visão em relação aos personagens que geralmente aparecem nas histórias infantis, uma vez que nessa história eles são os convidados especiais para festa.

Apresenta um texto curto e simples e ilustrações fantásticas que conquistam e fascinam leitores de diferentes idades. Além disso, pode auxiliar o professor no trabalho com a oralidade das crianças pequenas, como também no desenvolvimento de outras habilidades, como a memória, a sequência e a ampliação do vocabulário.

## APÊNDICE 8 – RESENHA DA HISTÓRIA: “VOCÊ SABE GUARDAR SEGREDO?”

**Resenha da Obra – Você sabe guardar segredo? de Mary França e Eduardo França**

O livro “Você sabe guardar segredo?” foi publicado no ano 2000 pela Editora Ática. Este livro, escrito e ilustrado por Mary e Eduardo França, compõe a Coleção “Os Pingos” que é composta por 15 livros: **1-** Bolo Fofol!; **2-** Buá... Buá... O Que Será?; **3-** Dia de Sol; **4-** Lua Cheia!; **5-** Nem Aqui, Nem Ali!; **6-** O Amigo; **7-** O Aniversário; **8-** O Artista; **9-** Passeio na Fazenda; **10-** Que Barulho é Este?; **11-** Que Bicho Será?; **12-** Que Confusão!; **13-** Que Mistério!; **14-** Tesoura não é Cenoura; **15-** Você Sabe Guardar Segredo?. Esses livros, que têm caráter didático e/ou paradidático, são designados para aprender a ler e escrever.

As ilustrações, feitas com as cores do arco-íris, são simples e leves. Os Pingos, que formam um grupo de amigos, são simpáticos e engraçados. Suas aventuras cultivam valores essenciais na vida das crianças, como amor, amizade e solidariedade. Na narrativa de “Você sabe guardar segredo?” Pingo de Sol faz um teste divertido para descobrir se seus amigos, Pingo de Céu, Pingo de Mar, Pingo de Lua, Pingo de Flor, são capazes de guardar um segredo, que não é desvendado no decorrer da narrativa. Configura-se apenas como uma brincadeira de lealdade entre os amigos.

## APÊNDICE 9 – RESENHA DA HISTÓRIA: “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”

### **Resenha da Obra – Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado**

O livro “Menina bonita do laço de fita” foi lançado no ano de 1996 pela Editora Ática. Em 2011, foi reimpresso pela quinta vez e publicado em São Paulo pela mesma editora em sua 9ª edição. Premiado no Brasil e no exterior, esse clássico de Ana Maria Machado faz sucesso há décadas. A autora publicou esse livro numa época em que a Literatura infantil brasileira estava se consolidando como gênero, arte literária, que desconstruía os valores moralizantes e cultivava a qualidade estética dos textos. Ana Maria Machado é um dos maiores nomes da literatura infantil brasileira, com mais de 100 livros publicados. Tem reconhecimento da crítica do Brasil e do exterior, com prêmios importantes como Hans Christian Andersen, da Dinamarca, e o príncipe Claus, da Holanda. É também a primeira autora infanto-juvenil eleita para a Academia Brasileira de Letras.

“Menina bonita do laço de fita” é uma história que já ganhou renomados prêmios no âmbito da literatura infantil contemporânea, como o Prêmio Bienal de São Paulo – 1988 (Menção Honrosa - Uma das Cinco Melhores Obras do Biênio); O Prêmio Melhores do Ano, Biblioteca Nacional da Venezuela – 1995; O prêmio Altamente Recomendável, Fundalectura, Bogotá, Colômbia – 1996; Melhor Livro Infantil Latino-americano, ALIJA - Buenos Aires – 1996; Prêmio Américas (Melhores livros latinos nos EUA) – 1997.

Esse livro conta a história de uma menina linda, que tinha os olhos parecidos com azeitonas, os cabelos enroladinhos e pretos e a pele escura e lustrosa. Sua mãe gostava de fazer trancinhas em seu cabelo e enfeitar com laço de fita colorida. A menina ficava parecendo uma princesa das terras da África. Seu vizinho era um coelho branco, de orelhas cor-de-rosa e olhos vermelhos, que achava a menina a pessoa mais linda do mundo e desejava ter uma filha pretinha como ela quando se casasse. Porém, o coelho não sabia qual era o segredo da menina para ser tão pretinha.

A menina, sem saber como explicar a origem de sua cor, inventava algumas situações para ver se o coelho ficava preto também, como: mergulhar na tinta preta, tomar café, comer jabuticaba... A mãe da menina, observando a insistência do coelho, explicou que sua filha era assim porque tinha uma avó preta e aconselhou ao coelho

procurar uma coelha preta para casar. O coelho saiu em busca de seu amor. Encontrou uma coelha bem pretinha e, juntos, tiveram muitos coelhinhos: brancos, cinzas, malhados de branco e uma bem pretinha. Quando esta saía, de laço colorido no pescoço, sempre alguém lhe perguntava qual era o segredo para ser tão pretinha. E ela respondia que eram os conselhos da mãe de sua madrinha.

Com um enredo simples, porém marcante, Ana Maria Machado apresenta uma história que fala da beleza negra, com leveza, humor e carinho. Traz nessa história o tema da diversidade e da construção de identidades a partir da valorização do negro. O coelho, que é branco, vê a menina negra com uma beleza ímpar e inigualável, desejando ter uma filha negra também.

## APÊNDICE 10 – RESENHA DA HISTÓRIA: “CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA AVENTURA BORBULHANTE”

### **Resenha da Obra – Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante de Lynn Roberts**

O livro “Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante” foi publicado em 2009, pela Editora Zastras, e distribuído às escolas públicas no ano de 2012 pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Esse livro apresenta o relato que Lynn Roberts fez de uma fábula dos Irmãos Grimm, articulando leves toques de ironia e sofisticadas ilustrações que remetem ao cenário do século XVIII. Nesse contexto, podemos nos encantar com vestuários, maquiagens e perucas adequadas à época. O mobiliário e o vestuário eram europeus e norte-americanos, pois a família de Chapeuzinho Vermelho teria sido de pioneiros ingleses no Novo Mundo, e a Vovó é rica e requintada: em sua casa há quadros de pintores famosos e louças de porcelanas.

“Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante” conta a história de um menino, Tomás, que tinha um quarto todo vermelho, pois adorava essa cor, e, talvez por isso, era chamado de Chapeuzinho Vermelho. Os pais do menino eram donos de uma acolhedora pensão, que vendia um famoso refrigerante borbulhante. O menino tinha uma avó rica e elegante, para a qual levava, toda semana, uma cesta cheia de guloseimas e um garrafão de refrigerante, suficiente para uma semana inteira.

Depois de arrumar as encomendas da vovó, Chapeuzinho Vermelho vestiu seu casaquinho e partiu para a casa dela, sendo alertado por sua mãe a não sair do caminho, porque, como todos sabiam, nas redondezas vagava um lobo feroz e faminto pronto a devorar qualquer um que cruzasse seu caminho. Na estrada para a casa da vovó, sem perceber que estava sendo vigiado pelo Lobo, Chapeuzinho Vermelho avistou um pé de maçãs e parou para colher algumas para sua vovó. Para isso, tirou o casaquinho, a fim de não estragá-lo ao passar pelos arbustos espinhosos.

O Lobo, mais do que depressa, roubou o casaco do menino e fugiu correndo para a casa da vovó. Ao chegar lá, espremeu-se todo para vestir o casaquinho de Tomás e, assim que conseguiu, bateu à porta. A vovó, que enxergava muito mal, abriu a porta e, ao ver o casaquinho vermelho, convidou o Lobo para entrar, acreditando ser seu neto. Assim que a vovó virou as costas, o Lobo saltou sobre ela e a devorou inteirinha. Logo depois, disfarçou-se de vovó, para enganar e devorar o menino também, como sobremesa.

Chapeuzinho Vermelho chegou correndo à casa de vovó, muito preocupado com o desaparecimento de seu casaquinho. O menino percebeu que a Vovó, que era o Lobo disfarçado, estava estranha, mas quando se deu conta de que era o Lobo, este já estava pronto para atacá-lo. Chapeuzinho Vermelho procurou um modo desesperado de escapar das garras do Lobo, até que se lembrou de sua cesta e teve uma ideia: ofereceu ao lobo o garrafão de refrigerante, alegando que este era muito mais saboroso. O Lobo pegou o garrafão e tomou todo o refrigerante, que era suficiente para uma semana!

Depois disso, começou a bufar, até que, de repente, soltou um arroteo tão grande que de sua boca voou a vovó. Enquanto o Lobo se recuperava do acontecido, Chapeuzinho Vermelho pegou o garrafão de refrigerante vazio e o atirou em sua cabeça, para desmaiá-lo.

O Lobo acordou com um grande galo na cabeça afirmando que estava ficando difícil comer vovozinhas. Com essa fala, Chapeuzinho Vermelho teve a ideia de fazer um acordo com o Lobo. Se este não comesse mais ninguém, o menino lhe daria, toda semana, um garrafão do famoso e delicioso refrigerante borbulhante. Assim, todos ficaram livres dos ataques do Lobo, que estava mais preocupado em saborear o delicioso refrigerante do que em comer pessoas.

A desconstrução de gêneros, apresentada pelo livro, contribui de maneira singular com as reflexões sobre essa temática no âmbito escolar, principalmente com crianças pequenas. Uma nova cultura é apresentada às crianças a partir das ilustrações belas e detalhadas do texto, o que permite a produção de uma multiplicidade de sentidos para a narrativa pelas crianças. A relação intrínseca entre imagem e texto, oferecida pelo livro, possibilita a interação e o envolvimento das crianças com a literatura como arte, capaz de provocar estranhamento, emoção, aflição e deslumbramento.

## APÊNDICE 11 – RESENHA DA HISTÓRIA: “A FOME DO LOBO”

**Resenha da Obra – A Fome do Lobo de Cláudia Maria de Vasconcellos**

O livro “A Fome do Lobo” foi publicado em 2012 pela Editora Iluminuras. A autora, Cláudia Maria de Vasconcellos, é doutora em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, 2009. Dramaturga atuante nos teatros infantil e adulto, vencedora pelo Brasil no concurso La Escritura de la Diferencia, na Bienal Internacional de Dramaturgia Feminina, Havana, 2012; Prêmio Femsa de melhor autora, 2007; Prêmio Coca-Cola de melhor autora, 2005; Melhor texto infantil inédito, MinC, 2001.

Esse livro foi ilustrado por Odilon Moraes, um renomado autor e ilustrador de livros para crianças. Nessas três últimas décadas, ilustrou quase 100 livros, de diversos autores. Seus trabalhos já foram premiados várias vezes no Brasil. Como autor e ilustrador, recebeu duas vezes o prêmio “Melhor livro do ano para crianças”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Como ilustrador, recebeu o Jabuti em 1994 e em 2009. Além disso, tem duas obras com o selo White Raven, concedido pela Biblioteca Internacional de Literatura Infantil de Munique, dentre elas “A fome do Lobo” com Cláudia Maria de Vasconcellos (2013).

Odilon trabalha com a aquarela e o seu traço, poético sempre se encaixou com perfeição nos livros para as crianças pequenas. Nessa obra, o ilustrador retrata a expressão dos personagens com traços simples e objetivos, ressaltando o poder do Lobo de intimidar suas presas. A floresta ganha lindos tons de verde e os animais expressões tranquilas e felizes que vão se desfazendo ao encontrarem com o Lobo.

“A Fome do Lobo” conta a história de um Lobo que acordou com fome, com muita fome, e saiu pela floresta, decidido a comer qualquer bicho que cruzasse seu caminho. Primeiro, encontrou um ratinho, que passeava contente. O Lobo ameaçou devorá-lo, mas o ratinho mostrou sua esperteza e conseguiu escapar. Em seguida, o Lobo encontrou um porco-espinho que passeava ao sol. Ao ver aquele lobo enorme, o porco-espinho inventou uma desculpa e também conseguiu se livrar das garras do Lobo faminto. E assim a narrativa se desenvolve, com o Lobo disposto a comer qualquer um, mas não comendo ninguém, porque a inteligência dos animais era maior do que a sua fome. O Lobo se convenciu, sem pestanejar, com a argumentação dada por suas presas para não devorá-las. Assim, de bicho em bicho, de recusa em recusa, o Lobo deixou de



comer: sapo, jabuti e até um touro, tendo ido parar na cidade sem perceber.

A noite caía e Lobo, sem a mínima paciência, bateu à porta de uma casa. Estava decidido a comer todo mundo que estivesse lá, mas foi surpreendido com o convite da vovó para saborear a melhor macarronada do mundo. O Lobo comeu até não aguentar mais. Não sabia como agradecer e se desculpou por seus modos. E assim a história terminou feliz, pois aconteceu de a bondade da vovó ser maior do que a fome do Lobo.

Essa história, que trabalha com a ideia da repetição e do jogo de palavras e intenções, desperta nos leitores sensações novas, pois põe em perspectiva a reflexão sobre a personalidade dos personagens. O lobo é um bicho que impõe respeito na maioria das histórias infantis, mas, nessa, ele se mostra contrariado e sem razão. Os outros personagens, que seriam presas fáceis para o Lobo, são espertos e conseguem enganá-lo, de tal forma que ele fica desesperado por comida.

Por mais que haja uma construção progressiva do suspense e um aumento de tensão a cada tentativa frustrada do Lobo em comer algo ou alguém, a história não sugere um final óbvio ao leitor. Pelo contrário, a surpresa que emerge no enredo é capaz de seduzir e encantar adultos e crianças, por um motivo simples: o Lobo, em si, não é do mau; ele apenas tem fome, e a vovó não é esperta, como os outros animais, ela apenas o convida para fazer uma refeição junto de sua família, demonstrando um ato de bondade e compaixão para com o Lobo. Com essa narrativa brilhante, a autora trabalha com a relação lógica de causa e consequência, que reconhecemos nos argumentos dos animais e escolha do protagonista, o Lobo.